Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



Inclusión educativa en estudiantes de FPB en riesgo de exclusión social mediante la influencia de factores emocionales y cognitivos a través de secuencias sobre nutrición, sexualidad y consumo de sustancias tóxicas

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Sandra López Santos

Fecha de lectura: 15 de noviembre de 2024

Bajo la dirección de los doctores:

Roque Jiménez Pérez

María de los Ángeles de las Heras Pérez

Huelva, 2024

CC BY NC ND



Universidad de Huelva

FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y CC. DEPORTE

Departamento de Didácticas Integradas

TESIS DOCTORAL

Inclusión educativa en estudiantes de FPB en riesgo de exclusión social mediante la influencia de factores emocionales y cognitivos a través de secuencias sobre nutrición, sexualidad y consumo de sustancias tóxicas

Programa de doctorado:

Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y de la Actividad Físico-Deportiva

Doctoranda:
Sandra López Santos

Directores:
Roque Jiménez Pérez
Mª Ángeles De Las Heras Pérez

Huelva, 2024

Departamento de Didácticas Integradas

Inclusión educativa en estudiantes de FPB en riesgo de exclusión social mediante la influencia de factores emocionales y cognitivos a través de secuencias sobre nutrición, sexualidad y consumo de sustancias tóxicas

Programa de doctorado:

Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y de la Actividad Físico-Deportiva

Memoria para optar al grado de Doctor

Presentada por:

Sandra López Santos

Dirigida por:

Dr. Roque Jiménez Pérez

Dra. Mª Ángeles De Las Heras Pérez

"No te rindas, aún estás a tiempo de alcanzar y comenzar de nuevo, aceptar tus sombras, enterrar tus miedos, liberar el lastre, retomar el vuelo.

No te rindas que la vida es eso, continuar el viaje, perseguir tus sueños, destrabar el tiempo, correr los escombros y destapar el cielo"

(Mario Benedetti)

AGRADECIMIENTOS.

Desde el momento que iniciase esta tesis doctoral, hasta haber llegado el momento de terminarla, han pasado muchas cosas por mi vida. No soy la misma persona que era entonces, en el camino, me inicié profesionalmente, me casé, fui madre, atravesé una pandemia mundial, cambié de trabajo, me mudé tres veces, entraron personas nuevas en mi vida, salieron otras tantas... Ha pasado el tiempo y mi tesis doctoral me ha acompañado en este largo, pero a, su vez, breve pasaje, así como también lo han hecho el Dr. Roque Jiménez Pérez y la Dra. María de los Ángeles de las Heras. Creí en ellos para afrontar este reto y me encomendé ciegamente a sus directrices y consejos, los cuales me facilitaron los medios necesarios en cada etapa, siempre pacientes y disponibles. No me di cuenta, pero en el devenir del tiempo, de las reuniones telemáticas y presenciales, de las discusiones... ellos me formaron como investigadora y me siento muy agradecida por ello.

Necesito expresar mis más profundos agradecimientos a mis padres, María Santos y Agustín L. Alba, por inculcarme que solo en el cielo está el límite, por no dejar que me rindiese nunca, por enseñarme que los sueños se alcanzan con constancia y esfuerzo, por cuidarme y mimarme cada día de mi vida, prendiendo la luz que ha iluminado siempre mi camino, caminase por donde fuese.

A mi hermana, Sonia L. Santos, por ser incondicional, por animarme a no rendirme y no claudicar ante las dificultades, por ser un motor más en mi vida.

A mi marido, Miguel E. Cabello de Alba, por no soltar mi mano en este largo viaje, por ayudarme, por unirse a mis desvelos, con cariño y amor.

A mi hijo, Daniel E. López, por ser un ser de luz y la fuente más pura de mi inspiración, por llenar mi alma, por destilar amor y demostrarme con su ejemplo a tener buena actitud en el combate y a no rendirme nunca.

Al resto de mi familia y a todos mis amigos, muy especialmente a Jesús Argandoña, por ser una pieza fundamental en mi vida y a Miguel Ángel Velasco Nevado, porque, pese a haber roto

mi corazón con su precipitada partida, tocó mi alma con dedos de algodón, logró imprimir en mi retina su mágica forma de mirar a la vida y me enseñó a vivir soñando.

A todos los que obstaculizaron mis pasos y colocaron piedras en mi camino, también gracias.

ÍNDICE

Índice de Figuras…… **XV**

Índice de Tablas…….. **XVII**

Resumen…… **1**

Abstract…….. **3**

PRIMERA PARTE. INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN **7**

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL PROPÓSITO DE INVESTIGACIÓN…….. **9**

I.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO…… **11**

I.2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO PROPUESTO…… **20**

I.3. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS E HIPÓTESIS…….. **23**

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN…… **31**

II.1. FACTORES COGNITIVOS: LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA…….. **35**

II.1.1. La alfabetización científica en el aula…… **35**

II.1.1.1. Algunas dificultades: imagen inadecuada de las ciencias y falta de interés de los estudiantes…….. **40**

II.1.1.2. La alfabetización científica y el clima de aula…… **44**

II.1.1.3. La alfabetización científica como forma de inclusión educativa…….. **45**

II.1.2. Importancia de trabajar temáticas sobre salud en el aula…….. **47**

II.1.2.1. Importancia de trabajar la salud con alumnado de exclusión social: alfabetización de la salud…….. **47**

II.1.2.1.1. La nutrición…… **51**

II.1.2.1.2. El consumo de sustancias…… **53**

II.1.2.1.3. La sexualidad…….. **56**

II.2. FACTORES SOCIOEMOCIONALES Y DE DESARROLLO PERSONAL: CLIMA DE AULA Y AUTOESTIMA, AUTOEFICACIA Y AUTOCONCEPTO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA…… **60**

II.2.1. El papel del clima de aula…… **61**
II.2.1.1. Concepto de clima de aula…… **61**
II.2.1.2. Factores que componen el clima de aula…… **64**
II.2.1.3. Relación del clima de aula con el rendimiento y la motivación académica….. **73**
II.2.2. El clima de aula hacia la inclusión educativa…… **74**
II.2.3. Autoestima, autoeficacia y autoconcepto hacia la inclusión educativa…… **76**
II.2.3.1. La autoestima…… **77**
II.2.3.1.1. Relación de la autoestima con el rendimiento y la motivación académica.. **80**
II.2.3.1.2. Autoestima como estrategia de inclusión educativa…… **82**
II.2.3.2. La autoeficacia y la Teoría Social Cognitiva…… **84**
II.2.3.2.1. Relación de la autoeficacia con el rendimiento y la motivación académica. **86**
II.2.3.2.2. Autoeficacia como estrategia de inclusión educativa…… **88**
II.2.3.3. El autoconcepto…… **89**
II.2.3.3.1. Relación del autoconcepto con el rendimiento y la motivación académica. **91**
II.2.3.3.2. Autoconcepto como estrategia de inclusión educativa…… **92**
II.2.4. Interrelación entre autoestima, autoeficacia y autoconcepto en el ámbito académico y su relación con la inclusión educativa…… **93**
II.2.5. Relación de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto con el clima de aula… **99**

II.3. FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y ENSEÑANZA SITUADA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA…… **101**

II.3.1. Educación para todos: exclusión e inclusión educativa…… **102**
II.3.2. La Formación Profesional Básica (FPB) como respuesta a la exclusión educativa…… **107**
II.3.2.1. Ubicación de la FPB en el Sistema Educativo…… **107**
II.3.2.2. Evolución de los programas de formación profesional…… **109**

II.3.2.3. Perfil del alumnado de FPB..... **113**
II.3.3. La enseñanza situada (ES) en el aula hacia la inclusión educativa..... **118**
II.3.3.1. Concepto de ES como herramienta hacia la inclusión educativa..... **118**
II.3.3.2. ES y aprendizaje significativo..... **122**
II.3.3.3. Estrategias de ES..... **126**
II.3.4. ES y su relación con la autoestima, autoeficacia y autoconcepto..... **132**
II.3.5. Las secuencias didácticas..... **132**
II.3.5.1. Tipo de actividades en una secuencia didáctica..... **136**

SEGUNDA PARTE. PROCESO DE INVESTIGACIÓN..... **143**

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... **145**

III.1. CARACTERIZACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... **148**

III.1.1. Caracterización de la investigación..... **148**
III.1.2. Diseño de la investigación..... **149**

III.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... **156**

III.2.1. Características del Centro Educativo dónde se realiza la investigación..... **156**
III.2.2. Participantes de la investigación..... **158**

III.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... **162**

III.4. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN..... **174**

III.4.1. Instrumentos de primer orden..... **175**
III.4.1.1. Plantilla de observación de aula..... **175**
III.4.1.1.1. Diseño y validación de la plantilla de observación..... **175**
III.4.1.2. Entrevistas personales..... **177**
III.4.1.3. Narrativas..... **179**
III.4.1.4. Diario docente..... **181**

III.4.1.5. Pretest/ postest cognitivos…… **182**
III.4.1.6. Pretest/ postest autoestima (Test Rosenberg) …… …….. **184**
III.4.1.7. Pretest/postest autoeficacia (Test ACAES)…….. **185**
III.4.1.8. Pretest/postest autoconcepto (Test AF-5)…….. **186**

III.4.2. INSTRUMENTOS DE SEGUNDO ORDEN…… **188**

III.4.2.1. Tabla de Categorías…….. **188**
III.4.2.2. Rúbrica test cognitivos…….. **196**

CAPÍTULO IV. RESULTADOS: PRESENTACIÓN DE LOS DATOS…….. **203**

IV.1. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS…… **206**

IV.1.1. Factores cognitivos…….. **206**
IV.1.2. Factores socioafectivos y contextuales: Clima de aula…… **217**
IV.1.3. Factores socioafectivos y de desarrollo personal: autoestima, autoeficacia y autoconcepto…….. **242**

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS…….. **253**

V.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS…… **255**

V.1.1. Discusión de resultados de factores cognitivos…….. **255**
V.1.2. Discusión de resultados de factores socioafectivos y de desarrollo personal: Clima de aula…… **263**
V.1.3. Discusión de resultados de factores socioafectivos y de desarrollo personal: autoestima, autoeficacia y autoconcepto…… **268**
V.1.4. Discusión de resultados de FPB y enseñanza situada hacia la inclusión educativa…….. **273**

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES…… **277**

VI.1. CONCLUSIONES GENERALES SEGÚN LOS PROBLEMAS PLANTEADOS…….. **279**

VI.2. LIMITACIONES ASOCIADAS AL ESTUDIO…….. **294**

VI.3. PERSPECTIVAS FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN…….. **295**

VI.4. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN…….. **297**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS…….. **299**

ANEXOS..... **347**

Anexo 1: Descripción de las sesiones relativas a la primera propuesta de intervención (secuencia didáctica sobre la un..... **351**

Anexo 2: Descripción de las sesiones relativas a la segunda propuesta de intervención (secuencia didáctica sobre hábitos saludables)..... **360**

Anexo 3: Descripción de las sesiones relativas a la tercera propuesta de intervención (secuencia didáctica sobre la sexualidad)..... **370**

Anexo 4: Plantilla de observación 1..... **375**

Anexo 5: Plantilla de observación 2 (modificada de 1)..... **383**

Anexo 6: Plantilla de observación 3 (modificada de 2..... **386**

Anexo 7: Plantilla de observación 4 (modificada de 3)..... **388**

Anexo 8: Plantilla de observación 5 (propuesta definitiva)..... **393**

Anexo 9: Registro de las 21 observaciones de aula..... **397**

Anexo 10: Preguntas y respuestas de las entrevistas..... **528**

Anexo 11: Preguntas y respuestas de las narrativas..... **540**

Anexo 12: Diario docente..... **549**

Anexo 13: Test cognitivo sobre nutrición..... **566**

Anexo 14: Test cognitivo sobre hábitos saludables..... **570**

Anexo 15: Test cognitivo sobre sexualidade..... **574**

Anexo 16: Test de autoestima Rosenberg (EAR) adaptado por González-Rivera y Pagán (2017)..... **580**

Anexo 17: Test de autoconcepto Autoforma AF-5 (García y Musitu, 1999)..... **581**

Anexo 18: Test de autoeficacia ACAES **583**

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 1**:** Esquema y justificación de la investigación…… **18**
Figura 2: Estructura del estudio…… **22**
Figura 3: Relación entre problema principal y subproblemas con hipótesis principal y subhipótesis…… **29**
Figura 4: Interacciones existentes entre la hipótesis principal, subhipótesis y autoestima, autoeficacia, autoconcepto, clima de aula, alfabetización científica y enseñanza situada…… **30**
Figura 5: Relaciones entre la realidad de las ciencias experimentales y la necesidad de alfabetización científica…… **43**
Figura 6: Relación de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto con la actitud y la motivación…… **95**
Figura 7: Implicación de la inclusión educativa con las variables autoestima, autoeficacia y autoconcepto…… **98**
Figura 8: Relaciones del AAA con el clima de aula…… **99**
Figura 9: Estructura del Sistema Educativo español y Formación Profesional Básica… **109**
Figura 10: Relación exclusión social, exclusión educativa, inclusión educativa y FPB.. **117**
Figura 11: Diseño de la investigación…… **151**
Figura 12: Fases de la investigación…… **155**
Figura 13: Valores totales obtenidos en el cuestionario cognitivo de nutrición…… **208**
Figura 14: Valores totales obtenidos en el cuestionario cognitivo de hábitos saludables…… **210**
Figura 15: Valores totales obtenidos en el cuestionario cognitivo de sexualidad…… **212**
Figura 16: Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 1…… **213**
Figura 17: Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 2…… **213**
Figura 18: Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 3…… **213**
Figura 19: Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 4…… **213**
Figura 20: Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 5…… **214**
Figura 21: Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 6…… **214**

Figura 22: Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 7…….. **215**
Figura 23: Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 8…….. **215**
Figura 24: Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 9…….. **215**
Figura 25: Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 10…….. **215**
Figura 26: Resultados obtenidos para la categoría "papel del estudiante" según cómo trabaja en el aula…….. **221**
Figura 27: Resultados obtenidos para la categoría "interrelación entre iguales" según cómo interacciona con los compañeros…….. **222**
Figura 28: Resultados totales obtenidos en el cuestionario Rosenberg de autoestima (pre y post) …… **244**
Figura 29: Resultados totales obtenidos en el cuestionario ACAES de autoeficacia (pre y post)…….. **246**
Figura 30: Resultados totales obtenidos en el test AF-5 de autoconcepto (pre y post)…… **248**
Figura 31: Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 1…….. **249**
Figura 32: Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 2…….. **249**
Figura 33: Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 3…….. **249**
Figura 34: Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 4…….. **249**
Figura 35: Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 5…….. **250**
Figura 36: Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 6…….. **250**
Figura 37: Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 7…….. **251**
Figura 38: Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 8…….. **251**
Figura 39: Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 9…….. **251**
Figura 40: Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 10…….. **251**
Figura 41: Relación de los factores cognitivos con sus desencadenantes y resultados hacia la inclusión educativa…….. **262**
Figura 42: Relación del clima de aula con sus desencadenantes y resultados hacia la inclusión educativa…….. **267**
Figura 43: Relación de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto con sus desencadenantes y resultados hacia la inclusión educativa…….. **272**

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1: Contenidos relativos a la nutrición y su descripción. Orden de 8 de noviembre de 2016…… **52**
Tabla 2: Contenidos relativos a los hábitos saludables y su descripción. Orden 8 de noviembre de 2016…… **56**
Tabla 3: Contenidos relativos a la sexualidad y su descripción. Orden 8 de noviembre de 2016…… **59**
Tabla 4: Mejora de la inclusión educativa a través de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto…… **96**
Tabla 5: Relación entre la inclusión educativa y la enseñanza situada…… **121**
Tabla 6: Relaciones de la Formación Profesional Básica con la metodología inclusiva propuesta y el clima de aula…… **140**
Tabla 7: Cronología de las sesiones de intervención…… **153**
Tabla 8: Relación entre contenidos, conceptos básicos y descripción de la secuencia didáctica de nutrición…… **165**
Tabla 9: Fases, sesiones de la secuencia didáctica de nutrición y descripción de cada actividad en la propuesta de intervención 1…… **166**
Tabla 10: Relación entre contenidos, conceptos básicos y descripción de la secuencia didáctica sobre hábitos saludables…… **168**
Tabla 11: Fases, sesiones de la secuencia didáctica de hábitos saludables y descripción de cada actividad en la propuesta de intervención 2…… **169**
Tabla 12: Relación entre contenidos, conceptos básicos y descripción de la secuencia didáctica sobre sexualidad…… **172**
Tabla 13: Fases, sesiones de la secuencia didáctica de sexualidad y descripción de cada actividad en la propuesta de intervención 3…… **173**
Tabla 14: Relación de instrumentos de primer y segundo orden…… **174**
Tabla 15: Categorías y subcategorías de la plantilla de observación definitiva (5)…… **177**
Tabla 16: Aportes de información de los distintos instrumentos de primer orden…… **182**

Tabla 17: Puntuación de cada opción de respuesta en el Test Rosenberg según ítems positivos y negativos…… **185**
Tabla 18: Puntuación de cada opción de respuesta en el Test de Autoeficacia para Escolares (ACAES) …… **186**
Tabla 19: Puntuación de cada opción de respuesta en el Test AF5…….. **187**
Tabla 20: Tabla de Categorías para la observación de aula, entrevistas, narrativas y diario docente…….. **189**
Tabla 21: Rúbrica del test sobre nutrición…….. **197**
Tabla 22: Rúbrica del test sobre hábitos saludables de consumo…… **199**
Tabla 23: Rúbrica del test sobre sexualidad…….. **201**
Tabla 24: Resultados del test cognitivo "nutrición" antes y después de la intervención…….. **207**
Tabla 25: Resultados del test cognitivo "hábitos saludables" antes y después de la intervención…….. **209**
Tabla 26: Resultados del test cognitivo "sexualidad" antes y después de la intervención…… **211**
Tabla 27: Número de puntos de diferencia entre los test cognitivos pre y post en cada estudiante…….. **216**
Tabla 28: Resultados obtenidos en la observación de aula…….. **217**
Tabla 29: Resultados de las entrevistas por cada estudiante en función de sus categorías…… **226**
Tabla 30: Resultados de las narrativas por cada estudiante en función de sus categorías…….. **233**
Tabla 31: Relación de cada uno de los estudiantes con los comentarios más relevantes del diario docente…….. **240**
Tabla 32: Resultados del cuestionario Rosenberg de autoestima (pre y post)…… **243**
Tabla 33: Resultados del cuestionario ACAES de autoeficacia (pre y post)…… **245**
Tabla 34: Resultados del cuestionario AF-5 de autoconcepto (pre y post)…… **247**
Tabla 35: Diferencias entre los test AAA pre y post en cada estudiante…… **252**

RESUMEN

El alumnado que acude a las aulas de Formación Profesional Básica (FPB, en adelante), se encuentra, con frecuencia, desmotivado ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, pudiendo presentar carencias académicas, sociales, personales y/o emocionales. Estas posibles necesidades socioafectivas y de desarrollo personal, se encuentran agravadas en el caso concreto de los estudiantes que forman parte de esta investigación, debido a su situación potencial y real de exclusión social. Coincidiendo con Muntaner et al. (2020), consideramos que esta condición de vulnerabilidad implica la necesidad de incorporar en el aula estrategias inclusivas, que respondan, como aseveran Rodríguez-Navarro et al. (2012), a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias culturales, sociales y económicas, logrando mejorar sus realidades vitales, aplicando las bases de la educación inclusiva.

En este sentido y, tal y como consideran Garcés et al. (2020), entendemos que, con la intención de crear un proyecto que implique la estabilidad emocional, social y académica de los estudiantes en situación de riesgo de exclusión social, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo promover una alfabetización científica adaptada al nivel y a las necesidades del alumnado, así como la mejora de la autoestima, el autoconcepto y la autoeficacia (AAA, en adelante). De este modo, con el objetivo de alcanzar la inclusión social de un grupo de estudiantes de FPB, se aplican tres secuencias didácticas (SD, en adelante), cuya planificación y diseño metodológico, bajo los referentes básicos de la educación inclusiva y situada, se implementan a través de un clima de aula adecuado.

En términos metodológicos, en el estudio el docente adquiere el rol de investigador. Participan 10 estudiantes del segundo curso de FPB de un C.D.P. de educación compensatoria de la provincia de Huelva, a lo largo del segundo trimestre del curso escolar 2018/2019. Tanto el diseño, la implementación como la evaluación de las tres SD, se llevan a cabo considerando la idiosincrasia y el contexto de la muestra, para responder de forma íntima a sus necesidades. En este sentido y, siguiendo una de las premisas básicas de la metodología de la enseñanza situada, se seleccionan los contenidos en función del interés del alumnado participante,

teniendo en consideración que se encuentren incluidos en la Orden de 8 de noviembre de 2016, por la que se regulan las enseñanzas de la FPB. Dichos contenidos, relacionados con el ámbito de la salud, se distribuyen en tres bloques temáticos: nutrición, hábitos saludables y sexualidad, correspondientes a cada una de las SD.

Las diferentes variables cognitivas, socioafectivas y de desarrollo personal implicadas en la aplicación en el aula de una metodología investigativa, basada en las bases de la enseñanza situada, a través de un clima de aula positivo, pretende lograr el aprendizaje de contenidos científicos, influyendo, de forma paralela, en aspectos tales como el sentimiento que los estudiantes tienen de sí mismos, variables conductuales, las creencias sobre sus capacidades y su propia imagen, etc., incidiendo de forma directa en parámetros como el absentismo, la desmotivación escolar, la capacidad para resolver conflictos, el afrontamiento de situaciones estresantes, el control de actitudes disruptivas, etc. La propia naturaleza de esta metodología y la aplicación de un clima de aula positivo, exigen una puesta en funcionamiento en el aula de forma flexible, adaptada y reflexiva, a través de experiencias que despierten el interés de los estudiantes involucrando contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Para medir el alcance de la intervención en cuanto a la alfabetización científica, de forma previa y posterior a cada una de las tres SD, se pasa un test de contenidos adaptados. Las respuestas de los estudiantes son analizadas usando una Rúbrica diseñada ad hoc para evaluar cada una de las SD. Para medir la repercusión que la intervención tiene sobre las AAA, usamos diferentes escalas para cada una de ellas, utilizadas de forma previa y posterior a la intervención: para la autoestima se adapta la Escala de Autoestima de González-Rivera y Pagán (2017), que, a su vez, se trata de una adaptación de la Escala de Rosenberg, para la autoeficacia se utiliza la Escala ACAES de Galleguillos y Olmedo (2017) y para el autoconcepto se emplea el Test de Autoforma 5 (AF5), de García y Musitu (2014).

De forma complementaria y para completar la información obtenida sobre la alfabetización científica y sobre las AAA, para medir el clima de aula se utiliza a lo largo de la intervención una plantilla de observación. Asimismo, al final de la intervención, se realiza una entrevista a cada uno de los estudiantes, que también escribirán una narrativa en la que deben explicar su

experiencia a lo largo del proceso. Tanto para el análisis del clima de aula, las entrevistas, las narrativas y el diario docente se usa una Tabla de Categorías diseñada específicamente para dicho fin.

Los datos obtenidos muestran la existencia de un paralelismo real y positivo entre la metodología inclusiva elegida para este estudio, basada en el aprendizaje situado y el clima de aula positivo, con respecto a la mejora de la alfabetización científica del alumnado y su autoestima, autoeficacia y autoconcepto, pensando que existe un vínculo directo entre la enseñanza situada y el clima de aula afectivo con la inclusión educativa, debido a que las herramientas usadas para recoger información, entrevistas, narrativas y observaciones de aula, coinciden en que los estudiantes participantes mejoraron, además de sus resultados académicos, su compromiso e implicación en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje, suponiendo esta evolución una mejora conductual, social y personal de dicho alumnado.

ABSTRACT

The students who attend the Basic Vocational Training classrooms (FPB, hereinafter), are frequently unmotivated in the face of the teaching-learning processes, and may present academic, social, personal and/or emotional deficiencies. These possible socio-affective and personal development needs are aggravated in the specific case of the students who are part of this research, due to their potential and real situation of social exclusion. Coinciding with Muntaner et al. (2020), we consider that this condition of vulnerability implies the need to incorporate inclusive strategies in the classroom, which respond, as Rodríguez-Navarro et al. (2012) assert, to the needs of all students, regardless of their cultural, social and economic circumstances, managing to improve their vital realities, applying the bases of inclusive education.

In this sense and as Garcés et al. (2020) consider, we understand that, with the intention of creating a project that implies the emotional and social stability of young people at risk of social exclusion, the present research work has as The objective is to promote scientific literacy adapted to the level and needs of the students, as well as the improvement of self-esteem, self-concept and self-efficacy (AAA, hereinafter), with the aim of achieving the social

inclusion of a group of FPB students, after the application of three Didactic Sequences (SD, hereinafter), whose planning and methodological design, under the basic references of inclusive and situated education, are based on the principles of situated teaching, implemented through an adequate classroom climate.

In methodological terms, in the study the teacher acquires the role of researcher. 10 students from the second year of FPB of a C.D.P. compensatory of the province of Huelva, throughout the second quarter of the 2018/2019 school year. Both the design, implementation and evaluation of the three SDs are carried out considering the idiosyncrasy and context of the sample, in order to respond intimately to its needs. In this sense and following one of the basic premises of the situated teaching methodology, the contents are selected based on the interest of the participating students, taking into consideration that they are included within the Order of November 8, 2016, of the FPB. Said contents, related to the field of health, are distributed in three thematic blocks: nutrition, healthy habits and sexuality, corresponding to each one of the SD.

The different cognitive, socio-affective and personal development variables involved in the classroom application of a research methodology, based on the foundations of situated teaching, through a positive classroom climate, aim to achieve the learning of scientific content, influencing, in parallel, in aspects such as the feeling that students have about themselves, behavioral variables, beliefs about their abilities and their own image, etc., directly affecting parameters such as absenteeism, school demotivation, ability to resolve conflicts, coping with stressful situations, controlling disruptive attitudes, etc. The very nature of this methodology and the application of a positive classroom climate require its implementation in the classroom in a flexible, adapted and reflective manner, through experiences that awaken the interest of students involving conceptual, attitudinal and procedural content.

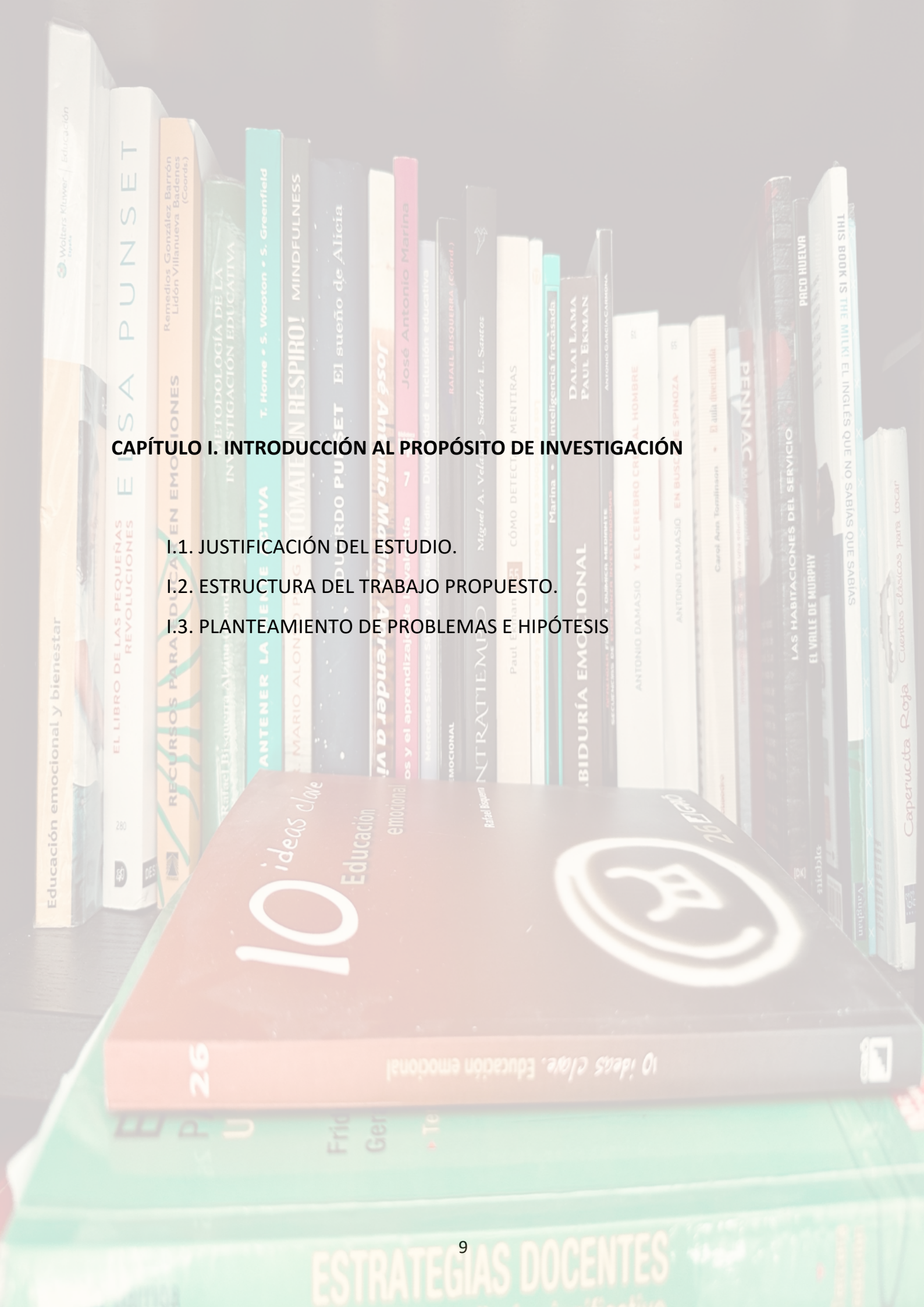
To measure the scope of the intervention in terms of scientific literacy, before and after each of the three SD, an adapted content test is passed. Student responses are analyzed using a rubric designed specifically to assess each of the SDs. To measure the impact that the

intervention has on the AAAs, we use different tools for each of them, used before and after the intervention: for self-esteem, the Self-esteem Scale of González-Rivera and Pagán (2017) is adapted, which, In turn, they adapt the Rosenberg Scale for self-efficacy, using the ACAES Scale by Galleguillos and Olmedo (2017) and for self-concept, the Self-Form Test 5 (AF5), by García and Musitu (2014) is used.

In a complementary way and to triangulate the information obtained on scientific literacy and on AAA, to measure classroom climate, a classroom observation template is used throughout the intervention to measure classroom climate. Likewise, at the end of the intervention, an interview is conducted with each of the students, who will also write a narrative in which they must explain their experience throughout the process. Both for the analysis of the classroom climate, the interview and the narrative, a table of categories designed specifically for this purpose is used.

The data obtained show the existence of a real and positive parallelism between the inclusive methodology chosen for this study, based on situated learning and the positive classroom climate, with respect to the improvement of the students' scientific literacy and their self-esteem, self-efficacy and self-concept, thinking that there is a direct link between situated teaching and the affective classroom climate with educational inclusion, because the tools used to collect information, interviews, narratives and classroom observations, agree that the participating students improved, in addition of their academic results, their commitment and involvement in their own teaching and learning process, this evolution assuming a behavioral, social and personal improvement of said students.

PRIMERA PARTE
INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL PROPÓSITO DE INVESTIGACIÓN

I.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

I.2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO PROPUESTO.

I.3. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS E HIPÓTESIS

Contenido General

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL PROPÓSITO DE INVESTIGACIÓN

I.1. Justificación del estudio

I.2. Estructura del trabajo propuesto

I.3. Planteamiento de problemas e hipótesis

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

La única manera de cambiar la mente de
alguien es conectar con ella a través
del corazón

(Rasheed Ogunlaru)

I.1. Justificación del estudio

La voluntad de contribuir a la mejora de la didáctica en el área de las ciencias experimentales con alumnado de carácter vulnerable, desde una perspectiva inclusiva, ha sido la principal de las motivaciones para impulsar la presente investigación.

Partimos de la afirmación de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en la que se establece que la educación es reconocida como un derecho de todas las personas, además de la salud y la vivienda. Por ello, la UNESCO en el año 1981, ya afirmaba que la educación ha de plantearse como una de las tareas más ambiciosas que, a lo largo del tiempo, se ha propuesto el ser humano. A través de la educación, encontramos el medio a través del cual se consigue la preparación y capacitación de la persona (Bisquerra, 2005), completando, tal y como afirma León (2007), su condición humana y, como establece Goleman (1996), preparándolo para la vida. El acceso a la educación, posibilita que pueda evaluar de forma positiva la calidad total de la misma (Bisquerra, 2011).

Obstaculizando el desarrollo de una educación de calidad, aparece, según aseguran Aramendi y Vega (2013), el fracaso escolar, como uno de los problemas más graves del Sistema Educativo, considerando, como establecen Martínez-García y Molina (2019), que esta problemática podría deberse, entre otras cuestiones, a una educación de carácter masivo y obligatorio, propia de las sociedades actuales. Consideran Escudero et al. (2009), que el fracaso escolar es un término confuso y ambiguo, insistiendo Sarceda et al. (2017), que se

trata de un término que no se encuentra al margen de la polémica, resultando, en ocasiones, un concepto abstracto, planteándose múltiples acepciones del mismo. Afirman Shah et al. (2019), que responde, al igual que el éxito escolar, a muy diversas y versátiles razones, presentándose, según los estudios de Rizo y Hernández-García (2019), como un fenómeno multidimensional con consecuencias personales, educativas y sociales negativas.

Asimismo, el fracaso escolar es un proceso asociado a la diversidad en el aula, a la que debe hacer frente para evitar problemas de segregación escolar (Ainscow, 2011). Esto significa que el fracaso escolar y, por tanto, las instituciones educativas, deben dar respuesta a la presencia en las aulas, como establece Gómez-Domínguez (2021), de estudiantes heterogéneos, con capacidades diferentes, con un bagaje personal propio, entendiéndose que la diversidad supone un aspecto inevitable e inherente de la condición humana, infiriendo un reto continuo al Sistema Educativo. En esta misma línea, tal y como defienden Escribano y Martínez (2020) y Escarbajal et al. (2019), dicha diversidad social deriva de una sociedad conformada por contextos muy heterogéneos, siendo de especial relevancia por su vulnerabilidad, como indica Vega et al. (2013), aquellos contextos de exclusión social, en los que predominan ambientes deprimidos, dónde la violencia suele ser uno de los principales recursos para solucionar conflictos, ambientes destacados para la presente investigación, por implicar la presencia de estudiantes en riesgo de exclusión de carácter social y educativo.

Estas situaciones de desprotección generadas en un segmento minoritario de la sociedad, según las investigaciones de Graham et al. (2019), repercuten de forma negativa en diferentes esferas emocionales, familiares, sociales y educativas. Bisquerra (2003), asevera que estos contextos vulnerables pueden generar graves problemas para la salud, derivando en situaciones de abatimiento personal, tristeza y desánimo que la tendencia al suicidio convergiendo en el consumo de sustancias tóxicas, debiendo los estudiantes en riesgo de exclusión social, según determinan Escudero et al. (2009), afrontar situaciones complejas que los incapacitan para superar con éxito sus metas personales, sociales y académicas.

Según pone de manifiesto Tarabini (2019), los contextos de exclusión social influyen ineluctablemente sobre el fracaso escolar y de forma decisiva también, como indican Soler et

al. (2021), en las cifras de abandono prematuro de la enseñanza secundaria. Los estudios de Fernández-Menor y Parrilla (2021), establecen que el análisis de los datos sobre abandono escolar anticipado revela que, aunque en los últimos años se ha producido una ligera mejoría, la tendencia sigue situándose sobre la media europea de forma sobresaliente. Esto significa que en España existe una de las peores tasas de la Unión Europea, según datos publicados en 2023 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, que sitúa el abandono prematuro de los estudios en un 13,9%, superando este porcentaje solo Rumanía (15,5%) y situándose, asimismo, por encima de la media europea que se encuentra en el 9,6 %, por lo que se encuentra lejos de alcanzar el objetivo europeo (Education and Training Monitor Report) del 9% en 2030.

Esta tendencia hace que, a lo largo del tiempo, el fracaso escolar se haya convertido, tal y como afirman Amores y Ritacco (2015 b), en un tema crucial objeto de estudio por parte de todo tipo de organizaciones e instituciones a diferentes niveles. Si bien pueden llegar a confundirse ambos conceptos, el fracaso escolar es el paso previo al abandono prematuro de los estudios. Por su parte, y de forma íntimamente relacionada con el fracaso escolar y el abandono prematuro, establecen estos mismos autores que este tipo de contextos se asocia a estudiantes con bajos rendimientos académicos, con tendencia al absentismo escolar, la procastinacion o el desprendimiento afectivo de los ambientes educativos, dañando, según afirma Iqbal (2018), la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos. En este sentido, en la línea de Tarabini (2019), consideramos que el fracaso escolar no es un fenómeno que dependa de la idiosincrasia del alumnado, indicando Fernández-Enguita et al. (2010), que el alumnado en circunstancia de fracaso escolar suele sentir que es el único responsable de su fracaso, liberando a las entidades educativas de asumir cualquier tipo de responsabilidad, llevando implícito que el alumnado tenga que soportar situaciones de descrédito y desprestigio, pudiendo llegar a ser estigmatizados. Esto supone, según refleja Sarceda et al. (2017), efectos negativos graves que refuerzan la condición de debilidad y empobrecimiento en el grupo minoritario afectado.

Martínez-Carmona (2018) establece un vínculo entre los contextos de exclusión social con conductas como la insubordinación, la indisciplina o el descontento del estudiante, que

derivan en experiencias negativas a lo largo de su trayectoria escolar, viéndose afectada su motivación y autoestima. De forma retroalimentativa, tal y como defiende Escudero (2002), esta circunstancia de fracaso puede conllevar a la exclusión educativa, considerando García-Rubio (2017), que la exclusión educativa implica una merma educativa, cualitativa y cuantitativa para la población de menores afectados.

Es por ello, que López-Vélez (2018), establece que es necesario poner atención en aquellos estudiantes en peligro de exclusión y, como consecuencia de la misma, de sufrir marginación y de no alcanzar un aprendizaje social significativo. Hasta el momento, según Rodríguez-Rodríguez y Guzmán (2019), a pesar de la existencia de nuevas leyes que desde el año 2015 regulan el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia en España, se han realizado pocas investigaciones sobre estas circunstancias adversas en menores en situación de riesgo.

En este aspecto, si seguimos las afirmaciones de la UNESCO (2012), encontramos que el riesgo de padecer exclusión puede darse en cualquiera de las etapas educativas, formales o no formales, pudiendo incluso esta situación hacerse extensible a la vida en sociedad. Goleman (1996) considera que los Centros Educativos son los espacios más idóneos para promover aprendizajes significativos para la vida de las personas destacando, además, Martínez-Seijo y Torrego (2014), que los sistemas educativos tienen la capacidad de afrontar las desigualdades, presentándose como un factor de protección para el colectivo en exclusión, sin obviar la estrecha y retroalimentada relación existente entre exclusión social y exclusión escolar.

Como asevera Broc (2019), durante mucho tiempo el Sistema Educativo ha redirigido sus esfuerzos y diligencias a las habilidades cognitivas de los estudiantes, reforzando aspectos como la memorización de contenidos o la capacidad de pensamiento propios de los métodos de enseñanza tradicionales. En la línea de la UNESCO (2020), entendemos que el logro de una educación de calidad está asociado, de forma íntima, a favorecer y afianzar el acceso del colectivo más vulnerable, debiendo ofrecer la flexibilidad necesaria para dar respuesta a todas las necesidades sobrevenidas, acomodándose a las circunstancias de cada persona de forma efectiva para que, como asevera Madani (2019), se apoye el derecho universal a la educación, considerando que la educación nos concierne a todos.

Broc (2019), entiende que es apremiante que desde las aulas se desarrollen de forma efectiva las habilidades sociales de los estudiantes, permitiendo que las interrelaciones surgidas a lo largo del proceso educativo, sean óptimas. En esta línea, considera Hernández-Pedreño (2008), que es fundamental incidir en que la educación y los sistemas educativos respondan de diferentes formas ante la intensificación de la desigualdad, requiriéndose, según Afonso y Sastre (2017), medidas específicas para combatir la exclusión social. El proceso educativo debe ajustarse a las necesidades de cada uno de los estudiantes, individualizándose el desarrollo de la enseñanza de forma que el docente supervise la evolución de cada uno de los estudiantes. Siguiendo, en esta línea, los estudios de Fuentes et al. (2021), se considera que la escolarización debe incluir, entre otras cuestiones, tres aspectos fundamentales:

- El respeto a la diversidad.
- La adaptación a las características personales y colectivas.
- Las necesidades educativas de los estudiantes y su derecho a la participación.

Además de estas cuestiones, siguiendo las indicaciones de Merino et al. (2006), aparte de las variables estrictamente individuales de los estudiantes, tales como su capacidad de aprendizaje, los conocimientos previos o la forma de expresarse, hay que tener en cuenta:

- La organización y diseño del Sistema Educativo.
- La metodología docente.

La investigación de Fuentes et al. (2021) revela que, a pesar de las evidentes muestras de discriminación y rechazo a los grupos minoritarios en condición de vulnerabilidad, son muchos los estudios que subrayan la necesidad de la diversidad en aula como fuente de enriquecimiento. Necesaria e inevitable, la diversidad en el aula es una realidad que se presenta en los Centros Educativos y a la que se debe ofrecer respuesta, por lo que Arnaiz (2012) y Fuentes et al. (2021), entienden que es obligatorio implementar metodologías educativas apropiadas, forzando al profesorado a diseñar estrategias de aula alejadas del

marco tradicional, partiendo de la base de que cada estudiante posee unas capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes.

Esta compleja realidad conduce a la reflexión de expertos, llegando algunos de ellos a la conclusión, como es el caso de Escribano y Martínez (2020), que una respuesta valiosa y valiente ante la diversidad humana en el aula, se encuentra en la inclusión educativa. Este enfoque educativo se enmarca en el principio de igualdad, entendiendo Cobeñas et al. (2021), que la educación inclusiva surge para refutar los enfoques segregacionistas, que derivan en la exclusión educativa y social. Si como indican Renta et al. (2019), el fracaso escolar que procede de la exclusión social supone un impedimento para la inclusión social, debemos enfocar la educación inclusiva, como establecen Escarbajal et al. (2012), trascendiendo el plano educativo, edificando un sistema educativo enmarcado en un proceso integrador, global y de igualdad.

De una forma más concreta y con el propósito de ofrecer una respuesta a la diversidad y a actitudes discriminatorias dentro del aula, Fuentes et al. (2021), hablan de la FPB como un programa educativo efectivo que supone una alternativa ante estas necesidades sociales y educativas. La FPB, como describen Cacheiro et al. (2015), actúa favoreciendo aprendizajes constructivos y significativos para los que estudiantes puedan mejorar su autonomía, sus habilidades sociales (cohesión de grupo, resolución de conflictos…), así como la gestión de su vida, permitiendo la construcción de aprendizajes a diferentes niveles.

Por ello, consideramos que, tal y como afirman Sarceda et al. (2017), los programas de FPB se plantean como una alternativa educativa enfocada a rescatar a un perfil concreto de estudiantes que han terminado abandonando el Sistema Educativo, pretendiendo, cubrir algunas de sus posibles carencias, las cuales pueden ser de naturaleza académica, social, personal y/o emocional. Generalmente, estos factores de riesgo, tal y como afirman Rodríguez-Rodríguez y Guzmán (2019), no se dan de manera aislada, sino que suelen presentarse asociados y de forma acumulativa.

Por tanto, ante esta realidad insoslayable y compleja, siguiendo lo establecido por la Declaración de Salamanca de la UNESCO (2021), entendemos que, para afrontar de forma

adecuada a este tipo de diversidad, es muy importante crear un buen clima de inclusión. Es por ello que, siguiendo los estudios de Marchesi et al. (2021), consideramos que la organización del aula, la planificación del trabajo de clase, así como la forma de comunicarse y de atender a los estudiantes por parte del docente, tendrán un efecto inmediato en la esfera emocional de los estudiantes. En la misma línea de estos autores, se considera que el clima de aula, además de afectar de forma directa a los logros de aprendizaje en el alumnado, mejoran la confianza, el afecto y la seguridad emocional de los mismos, lo que supone una dimensión crucial en su desarrollo.

Asimismo, esta forma inclusiva de trabajar en el aula permite incidir positivamente en la autoestima, el autoconcepto y la autoeficacia de los estudiantes, debido a que tal y como reflejan Marchesi et al. (2021), este enfoque inclusivo en el aula permite mejorar las capacidades cognitivas, afectivas y comportamentales de los estudiantes. En la línea del clima afectivo e inclusivo de aula, estos mismos autores determinan que la metodología aplicada debe lograr el aprendizaje de los estudiantes a través de experiencias cotidianas e interacciones permanentes, enfoques constructivistas, fomentando el rol activo y participativo de los estudiantes. Por tanto, se propone, para esta investigación, una metodología de trabajo en el aula que permita involucrar estos aspectos en su dinámica. Se trata de la enseñanza situada, estrategia que según Díaz-Barriga (2003), además, permite la flexibilización del currículo, promoviendo la autogestión y desarrollando habilidades, actitudes y valores de los estudiantes. En la Figura 1, se presenta un esquema de la justificación de la presente investigación.

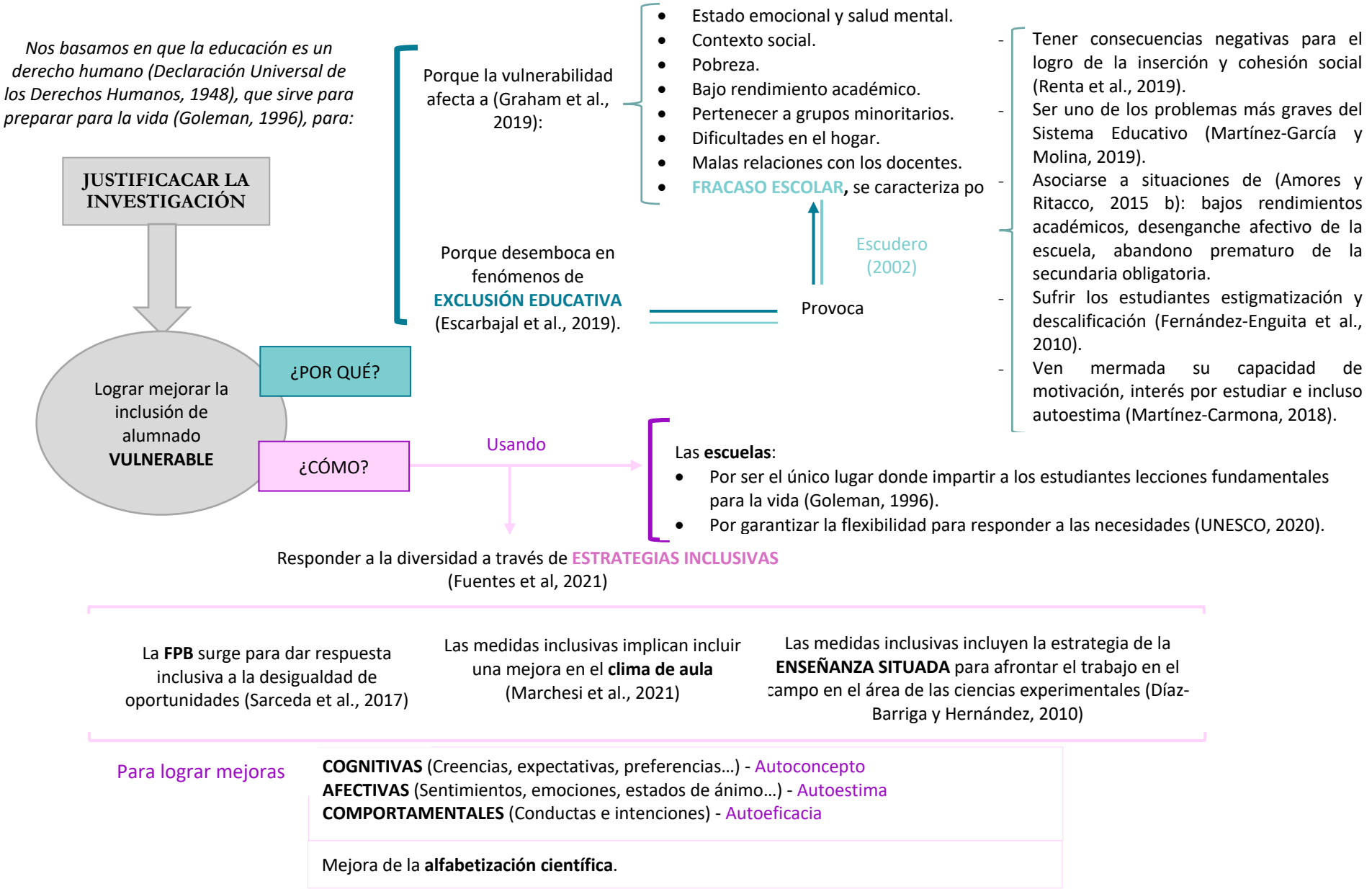


Figura 1

Esquema y justificación de la investigación (Figura de elaboración propia)

En relación a lo anterior, nos planteamos un objetivo general y varios subobjetivos:

- **OBJETIVO GENERAL**: Conocer la implicación que tienen tres secuencias de actividades de contenido científico y la metodología con la que se aplican para mejorar la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB en riesgo de exclusión social.

- **SUBOBJETIVOS**:

  - 1. Evaluar si existe una mejora en la alfabetización científica de los estudiantes.

  - 2. Valorar la influencia de la alfabetización científica en la mejora de la inclusión educativa.

  - 3. Evaluar si existe una mejora en la autoestima, autoeficacia y autoconcepto en los estudiantes.

  - 4. Analizar si autoestima, autoeficacia y autoconcepto promueven la inclusión educativa de los estudiantes participantes.

  - 5. Analizar si el clima de aula influye positivamente en la alfabetización científica autoestima, así como en la autoeficacia y autoconcepto de los estudiantes.

  - 6. Determinar la influencia de la metodología de enseñanza situada en la mejora de la alfabetización científica, así como en la autoestima, autoeficacia y autoconcepto.

I.2. Estructura del trabajo propuesto

Se presenta, a continuación, la estructura del trabajo de investigación propuesto, dividido en dos partes.

La Primera Parte contiene los Capítulo I y II.

En el Capítulo I, además de introducir el propósito de la investigación, se justifica el estudio, estructurando el trabajo propuesto, planteando los problemas de la investigación, así como sus hipótesis.

En el Capítulo II, se presentan los fundamentos de la investigación, los aspectos teóricos implicados en el proceso. Estos fundamentos se dividen, a su vez, en tres partes.

- Factores cognitivos, incidiendo en la alfabetización científica, como necesidad social y básica para el desarrollo del alumnado participante y su integración en la sociedad. Nos centramos en aquellos contenidos que, integrados en el currículo de FPB, son de especial interés para los estudiantes.

- Factores socioemocionales y de desarrollo personal, considerando el área afectiva y de las emociones como aspecto fundamental a tener en cuenta a la hora de organizar y programar las actividades en el aula. Se destaca el papel del clima de aula como factor fundamental para mejorar aspectos como la autoestima, el autoconcepto y la autoeficacia.

- Formación Profesional Básica y enseñanza situada, en el que se contextualiza la FPB en el Sistema Educativo español a las principales finalidades de este tipo de programas destinado a un perfil concreto de alumnado, centrándonos en la importancia del papel del profesor dentro de las aulas de FPB, donde es fundamental conocer tanto las principales dificultades encontradas como las características más importantes. Además, se analiza la metodología de enseñanza situada, como forma adecuada para adaptarnos a las necesidades de los estudiantes participantes, destacando el papel del aprendizaje significativo en el

proceso de enseñanza y aprendizaje. Para conseguir este aprendizaje, se mencionan las secuencias didácticas como forma de organizar el trabajo y la indagación científica como estrategia de trabajo.

La Segunda Parte, contiene los Capítulos III, IV, V y VI.

El Capítulo III recoge la metodología de la investigación, presentándose su caracterización y diseño. A lo largo de este Capítulo también se contextualizará la investigación, detallándose las características del Centro Educativo, así como las de los participantes. Asimismo, se formulará la propuesta de intervención, describiéndose los diferentes instrumentos, distinguiéndose entre los de primer y segundo orden.

En el Capítulo IV, se presentan los resultados y en el Capítulo V, se recoge la discusión de los resultados obtenidos en el estudio.

Finalmente, en el Capítulo. VI, se detallan las conclusiones.

En la Figura 2, se presenta un esquema de la estructura del trabajo propuesto para la presente investigación:



CAP. I. Introducción al propósito de la investigación.

CAP. II. Fundamentos de la investigación.

- II.1. Factores cognitivos: la alfabetización científica hacia la inclusión educativa
- II.2. Factores socioemocionales y de desarrollo personal: clima de aula y autoestima, autoeficacia y autoconcepto hacia la inclusión educativa.
- II.3. Formación Profesional Básica y enseñanza situada hacia la inclusión educativa

CAP. III. Metodología de investigación

- III.1. Caracterización y diseño de la investigación
- III.2. Contextualización de la investigación
- III.3. Propuesta de intervención
- III.4. Instrumentos de la investigación

CAP. IV. Resultados: Presentación de los datos

CAP. V. Discusión de resultados.

CAP. VI. Conclusiones

Figura 2. *Estructura del estudio (Figura de elaboración propia*)

I.3. Planteamiento de problemas e hipótesis

La investigación, como proceso dinámico y flexible, que implica observación, reflexión, planeación y actuación, debe incluir, como considera Hernández-Sampieri et al. (2014), un problema de investigación. Se trata de un problema al que se debe encontrar una solución práctica y que está vinculado al contexto (Pérez-Serrano y Nieto, 2009). Se puede partir de una pregunta orientativa que ubique el devenir de nuestra investigación, siendo indispensable la flexibilidad ante la propuesta de nuevos interrogantes, que encaminan y condicionan las decisiones y la investigación en sí misma (Farfán y Reyes, 2017).

En este sentido, pasamos a continuación a detallar los problemas e hipótesis de la investigación:

Problema e hipótesis Principal:

Problema Principal:

¿De qué forma una planificación de aula basada en los principios de la enseñanza situada y aplicada bajo las bases de un clima de aula positivo y afectivo puede facilitar la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB?

Hipótesis Principal

Una planificación de aula basada en los principios de la enseñanza situada y aplicada bajo las bases de un clima de aula positivo y afectivo, puede facilitar la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB.

La planificación de aula debe dirigir su esfuerzo a la consecución de la inclusión educativa (López-Santos et al., 2021 b), siendo la enseñanza situada una estrategia de aprendizaje que permite acercar, de forma significativa y motivadora, los contenidos a los estudiantes, promoviendo una participación activa (Díaz-Barriga, 2006), basándose en el contexto y la realidad (Ortega, 2017). La enseñanza situada involucra acción, pensamiento y afectos (Baquero, 2002), por lo que solo puede concebirse su puesta en funcionamiento a través de

un clima de aula positivo, debido a que, tal y como afirman González-Rodríguez et al. (2010), un clima adecuado y relajado en el aula permite que un estudiante adquiera confianza en sí mismo para afrontar los desafíos cotidianos. Por tanto, a partir de estas estrategias se logra una organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizarán con y para el alumnado con la finalidad de crear situaciones que les permita desarrollar un aprendizaje inclusivo (Díaz-Barriga, 2013).

A raíz del problema e hipótesis principal, surgen los siguientes subproblemas y subhipótesis:

- **Subproblema 1:** ¿Cómo la alfabetización científica promueve la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB?

- Subhipótesis 1: Es posible lograr la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB, a través de la alfabetización científica, que promueve, además de la mejora de la calidad de vida, la inclusión como parte activa de la sociedad.

Como se recoge en el apartado II.1. de la presente investigación, el diseño de programas y acciones de intervención encaminadas a la mejora de la inclusión educativa contemplan la presencia de analfabetismo científico como una de las desigualdades educativas necesarias de atención (Gallego y Ballesteros, 2022). Se pone el foco de interés en la alfabetización científica de los estudiantes entendida ésta como una vía de acercamiento a la ciencia y sus fenómenos, de forma que los estudiantes puedan alcanzar a comprenderlos y, hasta establecer interrelación entre ellos, permitiendo esto, además, que estén capacitados para identificar, interpretar, evaluar y valorar cualquier noticia, información o referencia de naturaleza científica (Koelsche, 1965).

En este sentido, tal y como determinan Marbá y Márquez (2010), la relevancia de la ciencia en la sociedad traspasa los límites de los escenarios económicos o industriales, abarcando la inmensidad de la cultura general, entendiendo que la ciencia es un factor inherente e inevitable de la vida cotidiana que condiciona, inexorablemente, la calidad de vida de los ciudadanos, siendo estas circunstancias incompatibles con el analfabetismo científico.

- **Subproblema 2:** ¿Cómo la autoestima, autoeficacia y autoconcepto pueden facilitar la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB?

- Subhipótesis 2: La autoestima, autoeficacia y autoconcepto son tres constructos interrelacionados entre sí, que influyen de forma directa a la inclusión educativa de los estudiantes, a través de la mejora de la actitud, autonomía y la responsabilidad, entre otras características personales.

Siguiendo el apartado II.2. de la presente investigación, desde el punto de vista de la inclusión educativa, docentes, estudiantes y sus familias, demandan que el Sistema Educativo centre la energía en maximizar el bienestar social, personal y académico de los estudiantes, concentrando los esfuerzos en aquellos que se encuentran en situación de desigualdad, ya que éstos muestran una desmotivación generalizada por los estudios que merma su capacidad y su calidad de aprendizaje, así como la capacidad de involucrarse activamente en la dinámica del aula, empeorando su autoestima (Calvo y Verdugo, 2012). Castro et al. (2020), afirman que el hecho de vivir en sociedad implica la necesidad de sentirnos aceptados por el colectivo social, siendo vital desarrollar positivamente la autoestima de los estudiantes más vulnerables como forma de inclusión a la diversidad.

Asimismo, considerando que entre las diferentes dimensiones que componen el bienestar emocional de los estudiantes, se encuentra el autoconcepto (Schalock, 1997), entendido como un factor que puede favorecer u obstaculizar la inclusión en el aula (Frutos de Miguel, 2018). Esta inclusión educativa llevada a la práctica en el aula proporciona una experiencia que genera en el estudiante mayor capacidad y percepción de autonomía y de competencia, aumentando el nivel de compromiso y responsabilidad con sus estudios, mejorando su desarrollo emocional y, con él, su autoestima y autoconcepto (Beasley y Garn, 2013). Por otra parte, la dimensión de la autoeficacia constituye una característica personal que influye en las actitudes de los estudiantes y su tendencia hacia la inclusión educativa (Weisel y Dror, 2006), entendiendo que una mejora de la autoeficacia implica que esta tendencia hacia prácticas de inclusión educativa sea positiva (Grassi et al., 2021).

- **Subproblema 3:** ¿Cómo un clima de aula afectivo permite mejorar la alfabetización científica en un grupo de estudiantes de FPB?

- Subhipótesis 3: Es posible mejorar la alfabetización científica de un grupo de estudiantes de FPB, a través de un trabajo de aula guiado por los principios básicos de un clima de aula positivo que considere aspectos sociales y afectivos como forma de favorecer el aprendizaje.

Como se señala el apartado II.2. de la presente investigación, el papel del clima de aula ha sido señalado en la investigación en Didáctica de las Ciencias como una cuestión fundamental y de vital importancia a la hora de favorecer el aprendizaje del alumnado (Espadero y Vilches, 2018), suponiendo que se trata de un factor clave y decisivo de mejora o entorpecimiento del mismo, especialmente relevante en las disciplinas científicas en las que el alumnado suele mostrar una actitud de rechazo (Vázquez-Alonso y Manassero, 2011).

Es por ello que se torna imprescindible abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los aspectos social y afectivo, implicando una mirada que tenga en cuenta la perspectiva sociocultural de la didáctica de las ciencias (Mellado et al., 2014 y Tobin, 2010), subrayando el papel que las emociones tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias ya que a través de ellas se logra cohesionar a los estudiantes en el aula y a la sociedad en su conjunto, según sus intereses y objetivos comunes (Talavera et al., 2018). En este sentido, siguiendo a Vázquez-Alonso y Manassero (2011), entendemos que las emociones participan activamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- **Subproblema 4:** ¿Cómo un clima de aula afectivo facilita la mejora de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto en un grupo de estudiantes de FPB?

- Subhipótesis 4: Se puede mejorar la autoestima, autoeficacia y autoconcepto en un grupo de estudiantes de FPB, a través del uso de un clima de aula positivo, entendido como uno de los factores clave en el desarrollo de estos tres constructos.

Considerando lo recogido en el apartado II.2. de la presente investigación, la creación de un buen clima de aula, como determinan Parada et al. (2016), es un factor clave para la mejora de la autoestima ya que el ambiente de clase influye en todos los elementos del contexto académico de forma significativa, aportando las herramientas necesarias para que los estudiantes rebasen barreras en situaciones cotidianas concretas. Igualmente, la interacción y la creación de un clima de aula positivo se traducen en creencias de autoeficacia altas en los estudiantes, que manifiestan tener más confianza en sí mismos (Bustamante et al., 2016). Finalmente, siguiendo a Flores y Neyra (2016), pensamos que el clima de aula representa una influencia directa en el comportamiento de los estudiantes, por lo que cuando éste es indulgente, pasivo y laxo, cobija actitudes violentas, adversas y disruptivas, favoreciendo un empeoramiento del rendimiento académico y del autoconcepto, lo que lleva a un sentimiento de insatisfacción en los estudiantes.

- **Subproblema 5:** ¿De qué manera una metodología basada en los principios de la enseñanza situada puede mejorar la alfabetización científica en un grupo de estudiantes de FPB?

- Subhipótesis 5: Una metodología basada en los principios de la enseñanza situada, se acerca al contexto de los estudiantes de forma motivadora, por lo que permite una mejora de la alfabetización científica en un grupo de estudiantes de FPB.

En la línea expuesta, siguiendo lo citado en el apartado II.1. de la presente investigación, se considera imprescindible para que se dé una alfabetización científica real, abandonar el enfoque tradicional de enseñanza de las ciencias, potenciando el contexto, consiguiendo la motivación de los estudiantes, partiendo de sus intereses y conectando los conocimientos propuestos para el aprendizaje con la vida cotidiana (Gallego y Ballesteros, 2022). La enseñanza situada conecta con el contexto de los estudiantes de forma motivacional, convirtiéndose en una educación para la vida (Díaz-Barriga, 2006).

- **Subproblema 6:** ¿Cómo una metodología basada en los principios de la enseñanza situada puede producir una mejora de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto en un grupo de estudiantes de FPB?

- Subhipótesis 6: Una metodología basada en los principios de la enseñanza situada, logra el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes, por lo que permite una mejora de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto en un grupo de estudiantes de FPB.

Considerando lo reflejado el en el apartado II.2. de la presente investigación, los procedimientos de enseñanza situada se dan de manera flexible, adaptada, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes (Díaz-Barriga, 2003), de forma que, adoptando criterios de relevancia social, se busca fortalecer la identidad del estudiante, motivándolo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). En este sentido, tememos que, en cuanto a la identidad personal, el fortalecimiento de la autoestima cobra gran trascendencia (Arguedas, 2007), la autoeficacia se usa para su desarrollo (Abalde y Pino, 2016) y el autoconcepto es considerado como la identidad personal en sí misma (Páez et al., 2004).

La definición de los problemas y los presupuestos teóricos que respaldan esta investigación son la base de la elaboración de las hipótesis, dando respuestas a los problemas previamente planteados, lo que supone el punto de partida de la investigación, surgiendo de la propia fundamentación teórica. En la Figura 3, se refleja de forma esquemática la relación entre el problema principal y los subproblemas con la hipótesis principal y las subhipótesis:

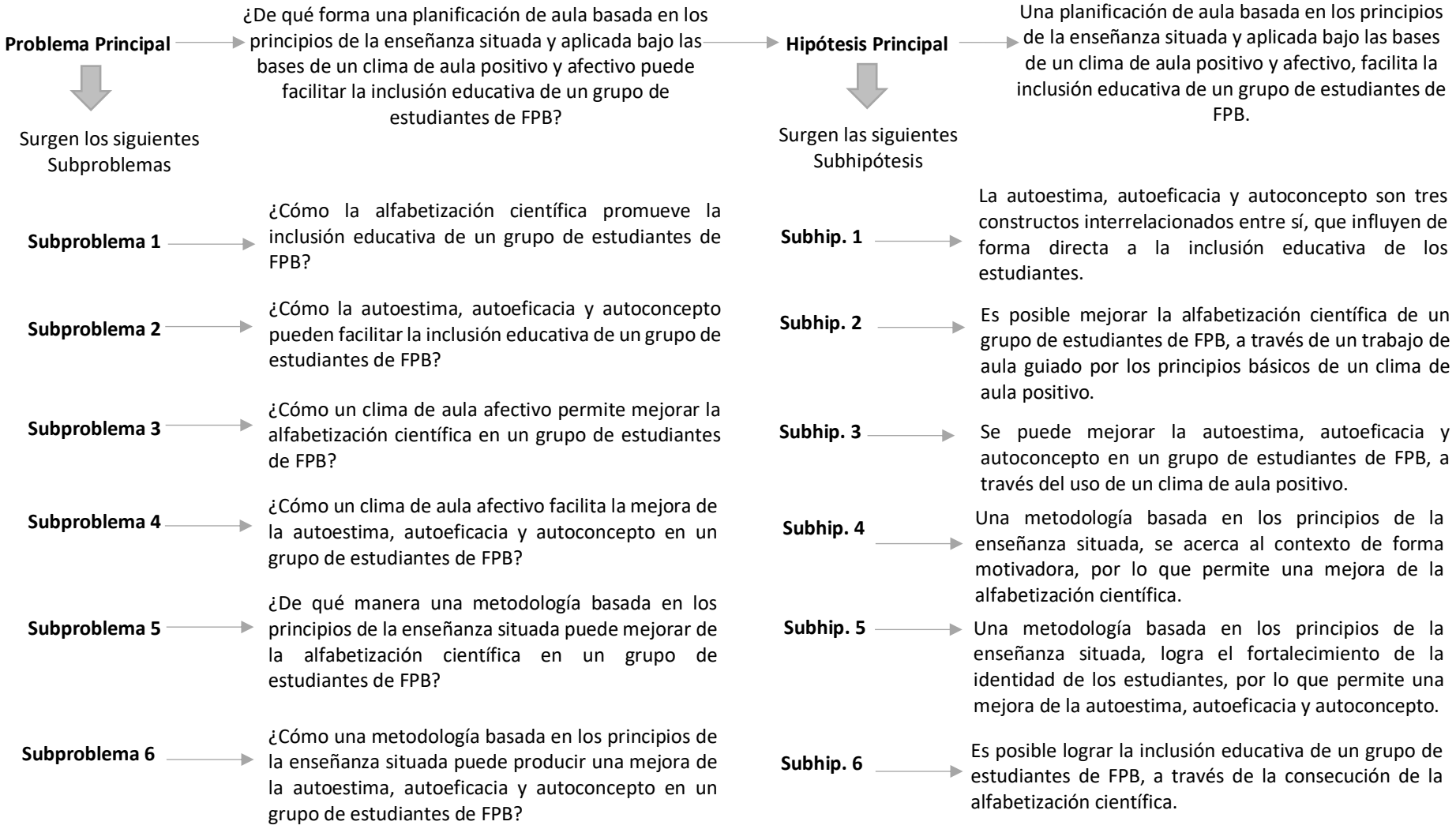


Figura 3

Relación entre problema principal y subproblemas con hipótesis principal y subhipótesis (Figura de elaboración propia)

Asimismo, en la Figura 4, se muestran las interrelaciones existentes entre la hipótesis principal y las subhipótesis con la autoestima, autoeficacia y autoconcepto, el clima de aula, la alfabetización científica, la enseñanza situada y, de todas ellas, con la inclusión educativa.

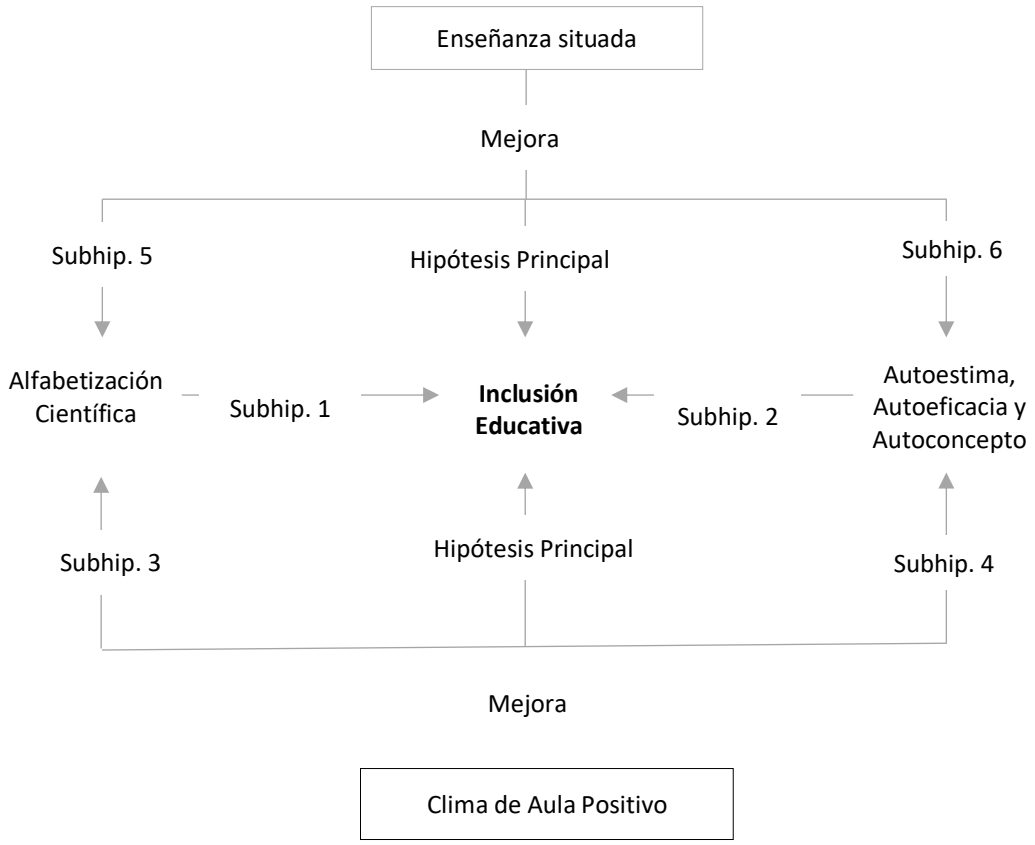
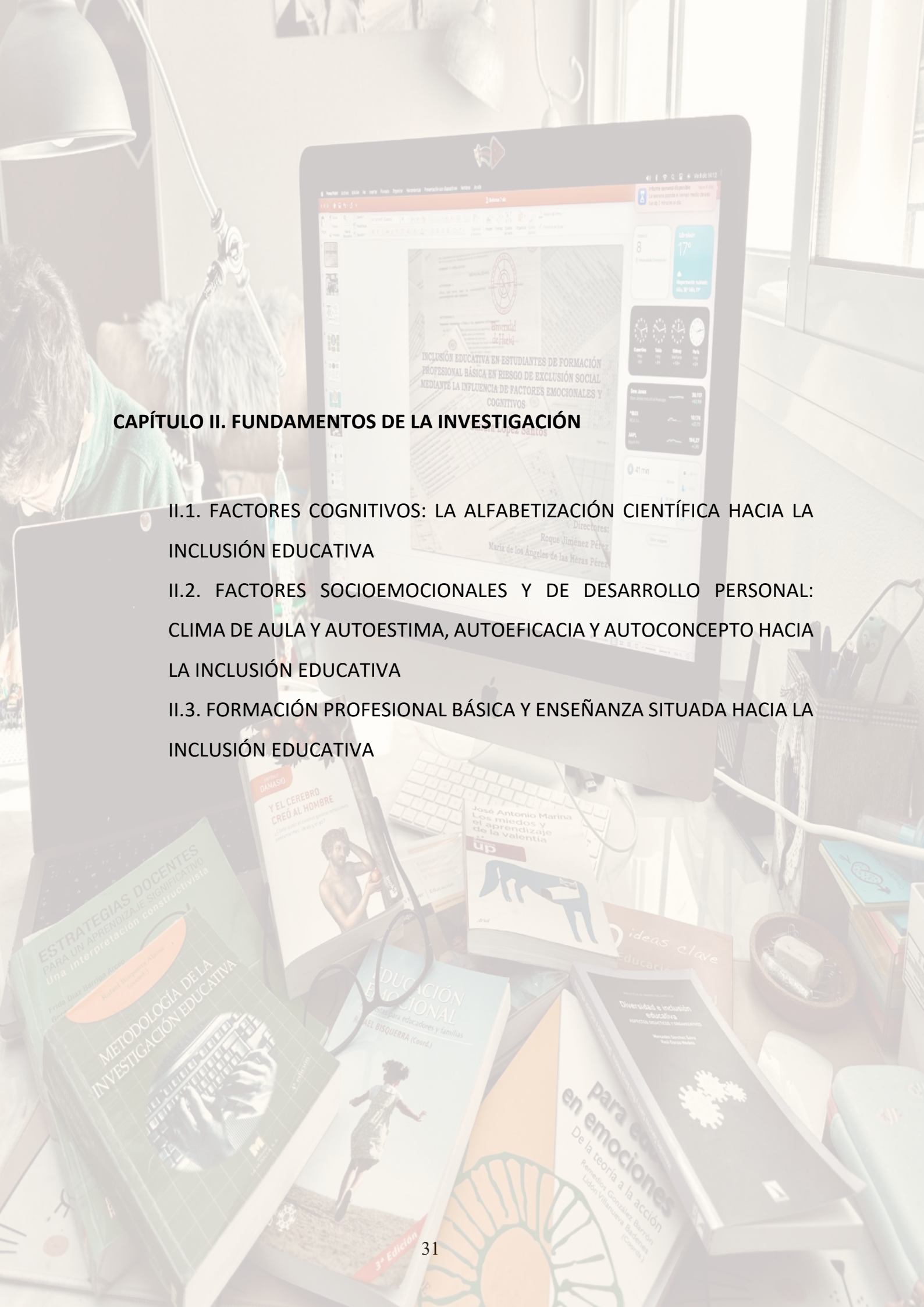


Figura 4

Interacciones existentes entre la hipótesis principal, subhipótesis y autoestima, autoeficacia, autoconcepto, clima de aula, alfabetización científica y enseñanza situada (Figura de elaboración propia)



CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

II.1. FACTORES COGNITIVOS: LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

II.2. FACTORES SOCIOEMOCIONALES Y DE DESARROLLO PERSONAL: CLIMA DE AULA Y AUTOESTIMA, AUTOEFICACIA Y AUTOCONCEPTO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

II.3. FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y ENSEÑANZA SITUADA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Contenido General

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

II.1. FACTORES COGNITIVOS: LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

II.1.1. La alfabetización científica en el aula

II.1.1.1. Algunas dificultades: imagen inadecuada de las ciencias y falta de interés de los estudiantes

II.1.1.2. La alfabetización científica y el clima de aula

II.1.1.3. La alfabetización científica como forma de inclusión educativa

II.1.2. Importancia de trabajar temáticas sobre salud en el aula

II.1.2.1. Importancia de trabajar la salud con alumnado de exclusión social: alfabetización de la salud

II.1.2.1.1. La nutrición

II.1.2.1.2. El consumo de sustancias

II.1.2.1.3. La sexualidad

II.2. FACTORES SOCIOEMOCIONALES Y DE DESARROLLO PERSONAL: CLIMA DE AULA Y AUTOESTIMA, AUTOEFICACIA Y AUTOCONCEPTO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

II.2.1. El papel del clima de aula

II.2.1.1. Concepto de clima de aula

II.2.1.2. Factores que componen el clima de aula

II.2.1.3. Relación del clima de aula con el rendimiento y la motivación académica

II.2.2. El clima de aula hacia la inclusión educativa

II.2.3. Autoestima, autoeficacia y autoconcepto hacia la inclusión educativa

II.2.3.1. La autoestima

II.2.3.1.1. Relación de la autoestima con el rendimiento y la motivación académica

II.2.3.1.2. Autoestima como estrategia de inclusión educativa

II.2.3.2. La autoeficacia y la Teoría Social Cognitiva

II.2.3.2.1. Relación de la autoeficacia con el rendimiento y la motivación académica

II.2.3.2.2. Autoeficacia como estrategia de inclusión educativa

II.2.3.3. El autoconcepto

II.2.3.3.1. Relación del autoconcepto con el rendimiento y la motivación académica

II.2.3.3.2. Autoconcepto como estrategia de inclusión educativa

II.2.4. Interrelación entre autoestima, autoeficacia y autoconcepto en el ámbito académico y su relación con la inclusión educativa

II.2.5. Relación de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto con el clima de aula

II.3. FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y ENSEÑANZA SITUADA HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

II.3.1. Educación para todos: exclusión e inclusión educativa

II.3.2. La Formación Profesional Básica (FPB) como respuesta a la exclusión educativa

II.3.2.1. Ubicación de la FPB en el Sistema Educativo

II.3.2.2. Evolución de los programas de formación profesional

II.3.2.3. Perfil del alumnado de FPB

II.3.3. La enseñanza situada (ES) en el aula hacia la inclusión educativa

II.3.3.1. Concepto de ES como herramienta hacia la inclusión educativa

II.3.3.2. ES y aprendizaje significativo

II.3.3.3. Estrategias de ES

II.3.4. ES y su relación con la autoestima, autoeficacia y autoconcepto

II.3.5. Las secuencias didácticas

II.3.5.1. Tipo de actividades en una secuencia didáctica

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

II.1. Factores cognitivos: la alfabetización científica hacia la inclusión educativa

La perfección es una
pulida colección de errores

(Mario Benedetti)

Como aseveran Mamede y Zimmerman (2005), es necesario hacer una inmersión de la cultura científica en la sociedad, por lo que el presente Capítulo tiene como objetivo enmarcar la relevancia social y escolar de la alfabetización científica, como vehículo que permite capacitar al estudiante de las herramientas necesarias para comprender la sociedad en la que vive de una forma más completa, organizada y contextualizada. Se repasan algunas de las dificultadas que generan una generalizada mala actitud de los estudiantes en las aulas de ciencias experimentales, su relación con el clima de aula y se justifica el papel de la alfabetización científica como forma de contribuir a mejorar la inclusión educativa de los estudiantes más vulnerables. Partiendo de algunos de los principales problemas de salud de los estudiantes en riesgo de exclusión social, se plantea la necesidad de alfabetizar sanitariamente a los estudiantes de FPB como forma de prevenir y mejorar ciertas conductas y hábitos relacionados con la nutrición, con el consumo de sustancias y con la sexualidad.

II.1.1. La alfabetización científica en el aula

Al reflexionar sobre el término alfabetización, tendemos a pensar en las capacidades que se requieren para alcanzar las competencias mínimas de lectoescritura (Mujica, 2021). En cambio, la alfabetización también tiene relevancia desde el campo de la educación científica. Manassero et al. (2021) plantean que el objetivo imperecedero de la educación científica es la alfabetización. En este sentido, los estudios de Talavera et al. (2018) revelan que desde

hace tiempo, la didáctica de las ciencias tiene la necesidad de alcanzar lo que se conoce como alfabetización científica (AC en adelante) de la población.

La investigación de Mujica (2021) revela que desde el siglo XX, la comunidad científica ha invitado a los organismos educativos a promover una AC más significativa, con la intención de contextualizar científicamente las rutinas diarias de los estudiantes, permitiéndoles entender los acontecimientos cotidianos, considerándose, por tanto, que la AC se contrapone a la tradicional ciencia restringida a los científicos (Vázquez-Alonso y Manassero, 2018). Al hablar de AC, debemos entender que no se produce de forma espontánea. Esta es, al igual que la alfabetización no científica, un proceso (Rosales et al., 2020). Además, es conveniente considerar que se trata de un constructo complejo y controvertido cuya naturaleza, siguiendo a Costa et al. (2021 a), lo ha hecho ser objeto de múltiples actualizaciones conceptuales, adaptándose a la evolución científica, tecnología y social a lo largo del tiempo.

Aun así, pese a las múltiples concepciones que existen de la AC, tenemos, siguiendo a Colonia et al. (2022), que todas ellas convergen en el objetivo de formar científicamente a una población, dotándola de las herramientas necesarias para que esté capacitada para afrontar situaciones reales, superar obstáculos de la vida y responder significativamente a los cambios y avances de la ciencia. En este sentido, Costa et al. (2021 a) afirman que la sociedad alfabetizada científicamente, se familiariza con la actividad científica y tecnológica, llegando, incluso, a realizar producciones en este ámbito.

Aunque para Aguilar (1999), la AC se relaciona con la calidad de competencia curricular que permite un dominio del lenguaje complejo, así como de la epistemología científica, el devenir de los estudios en este campo han llevado a investigadores como Manassero et al. (2021), a asegurar que la ciencia, a través de la AC, tiene un carácter inclusivo, por favorecer la capacitación de todos los estudiantes a enfrentarse a situaciones cotidianas de forma constructiva, integrando a la sociedad en su conjunto. Gil y Vilches (2001) indican que, pese a ser un objetivo aplicable a todos los estudiantes, alcanzar la AC no implica menoscabar los contenidos y aprendizajes científicos para que la sociedad los acepte y los considere accesibles.

De esta forma, a través de la AC, según confirman Rosales et al. (2020), se faculta y prepara a los estudiantes para que logren discriminar qué deben saber, saber hacer y valorar en aspectos científicos y tecnológicos, mejorando su cultura básica. Por tanto, Teruel (2000) considera que a través de la AC, los estudiantes puedan llegar a resolver problemas sociales relevantes, convirtiéndose en la base del aprendizaje y la aplicación de conocimientos científicos. Por tanto, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD), a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), establece, según determinan Silva y Rivera (2019), un marco de referencia en el que señala que la AC consiste en la preparación básica de los estudiantes para que se encuentren capacitados a tomar decisiones que les permitan hacer frente a los desafíos del siglo XXI a través de la innovación y el conocimiento científico y tecnológico.

Asimismo, Tejada (2005), indica que el gran reto educativo es el de contextualizar la enseñanza de las ciencias, relacionándola con la vida cotidiana, señalando a los Centros Educativos como responsables de promover destrezas científicas y tecnológicas en los estudiantes, debiendo ponerse especial atención, según Rosales et al. (2020), en el método de enseñanza y las formas de evaluar el aprendizaje adquirido de las ciencias.

En la línea de Mujica (2021), entendemos que es ineludible por parte de la comunidad científica la realización de una propuesta curricular del ámbito científico que permita la evolución y organización del mismo hacia aspectos sociales y personales del estudiante. Asimismo, dentro de las instituciones educativas, la responsabilidad, según Furió et al. (2001) recae sobre los docentes, los cuales, como indica Cañal (2007), deben oponerse al uso de cualquier metodología que implique la memorización masiva de contenidos complejos y confusos, descontextualizados, aburridos o de escaso interés para los estudiantes, obteniendo como consecuencia, como aseguran Manassero et al. (2021), un alumnado que termina teniendo una imagen negativa de las ciencias y un desinterés por las mismas superior al que se produce en otras materias.

Por tanto, según Rosales et al. (2020), la forma en la que el docente se acerca a la AC de los estudiantes es a través de estrategias de enseñanza y de evaluación adaptadas a las necesidades de los mismos, así como a su evolución y progreso. Furió et al. (2001), señalan

que para lograrlo, los docentes deben cribar y suministrar la información adecuada en cada escenario de aula, planteando contextos controvertidos que inviten a la reflexión, discusión y debate, siendo esta una forma de luchar contra la exclusión y la marginación.

En esta línea, los estudios de Manassero et al. (2021) revelan que la AC tiene dos componentes básicos:

- Uno cognitivo, integrado por ideas, conceptos, hechos y principios científicos, de forma tradicional subyugado a los libros de texto y currículos escolares.
- Otro compuesto por la información científica relevante e innovadora que a menudo se denomina naturaleza de la ciencia (en didáctica de las ciencias) o conocimiento epistémico (en la educación general).

La investigación didáctica, según establece Cañal (2007), revela que gran parte del conocimiento cotidiano individual, se cimienta a través de las experiencias surgidas de la interacción con el entorno, naciendo un conocimiento propio y característico de cada persona. Por tanto, se debe plantear el aprendizaje, tal y como afirman Gil y Vilches (2001), partiendo de asuntos de interés para los estudiantes, de forma que puedan construir su propio aprendizaje trabajando situaciones problemáticas y controvertidas, siendo incompleta aquella metodología que se centra en la transmisión de contenidos.

Algunos de los criterios que se consideran fundamentales para mejorar la AC en el aula, son los siguientes:

- Implicación de todo el equipo docente (Cañal, 2007).
- Plantear la formación integral del estudiante (García-Ruíz y Orozco, 2008).
- Capacitar al estudiante para comprender la compleja realidad de acontecimientos de carácter global y local de la vida en diversos ambientes como la salud, la economía, el entorno… (Esmeral et al., 2023).

- Integrar la educación científica en la educación general, reorganizando el proceso de enseñanza (Gil y Vilches, 2001).

- Modificar la actual y socialmente aceptada imagen deformada de la ciencia (Aceredillo e Hidalgo, 2023).

- Introducir innovaciones y mejoras en la formación inicial y en ejercicio del profesorado (Cañal, 2007), para que los docentes cuenten con una adecuada formación disciplinar, pedagógica y actitudinal, que desemboque en una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizando la calidad de la educación científica (García-Ruíz y Orozco, 2008).

- Proponer cambios de orientación y de estrategias didácticas en la enseñanza relacionada con las ciencias que es habitual en los Centros Educativos de todos los niveles (Cañal, 2007).

Para Manassero et al. (2021), existen una serie de logros de aprendizaje en el alumnado, relativos al pensamiento científico, que debe contemplar la mejora de la AC en al aula:

- Desarrollar destrezas de pensamiento e investigación (observar, medir, clasificar, comprobar, razonar, argumentar, diseñar ...).

- Crear hipótesis reflexivas y precisas, basadas en observaciones y conocimientos.

- Argumentar y hacer predicciones con pruebas.

- Entender el método científico como un proceso plural (a veces, cíclico).

- Vincular investigación científica y cuestiones sociales.

- Desarrollar actitudes favorables a la práctica científica y su método (curiosidad, escepticismo, apertura a nuevas ideas y datos, etc.).

- Practicar y participar en debates colectivos, de forma responsable, analítica y constructiva.

- Contextualizar los contenidos de carácter científico, profundizando en ideas y concepciones nuevas, aceptando el error como fuente de aprendizaje.

Costa et al. (2021 a) sugieren que es imprescindible que los estudiantes se comprometan con la ciencia y su papel en la sociedad, creando un vínculo con la misma, como forma de comprender el entorno, logrando tener una visión adecuada y ajustada de los acontecimientos acaecidos cotidianamente. Actualmente, el debate se centra, tal y como señalan Manassero et al. (2021), en cuáles son los contenidos científicos más apropiados y pertinentes.

II.1.1.1. Algunas dificultades: imagen inadecuada de las ciencias y falta de interés de los estudiantes

El proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina científica supone un desafío para los docentes debido a que los estudiantes suelen mostrar apatía y desmotivación (López-Santos et al., 2022), reflexionando Dapía et al. (2019), que el conocimiento de las actitudes de los estudiantes hacia las ciencias, es un tema de gran relevancia en la actualidad. Generalmente, los estudiantes suelen percibir las materias científicas como difíciles, insignificantes, intrascendentes y de escaso interés para sus vidas (Vázquez-Alonso y Manassero, 2007), obteniendo el alumnado una imagen inadecuada de la misma (Aikenhead, 2003). En cuanto a los estereotipos, determinan Pujalte et al. (2014) y Morales y Morales (2020), que la sociedad asume una imagen distorsionada del científico, dogmatizándola en cuanto sea del sexo femenino o masculino, generalizándose la imagen de hombre excéntrico, obsesivo y soporífero, antisocial y marginado del mundo. Reforzando esta imagen deformada de las ciencias y los científicos, existen otros factores de elevado impacto y calado social, fundamentalmente en el sector más joven, como es el caso de la publicidad que suele reducir las ciencias al perfil masculino (Racionero et al., 2012), así como sucede en los comics, las revistas, el cine o la televisión, los cuales contribuyen a desvirtuar la imagen que la sociedad tiene de las ciencias (Gallego, 2007).

Del mismo modo, Cañal (2007) analiza algunos factores de la cultura cotidiana con la facilidad de transmitirse de una forma mecánica e indeliberada a lo largo del tiempo y con importante calado social, amenazando a la imagen social de las ciencias, debido a que suelen contraponerse a la ciencia a sus ideas científicas, pudiendo llegar, incluso, a sentirse amenazados por la misma, por lo que los cataloga de movimientos "anticientifistas": la suerte, el destino, los videntes, adivinos, profetas, la superstición, la religión, etc. En este sentido, Bruna y Marcondes (2018) consideran que la AC permite distinguir la ciencia de la pseudociencia, tales como astrología o la superstición.

A pesar de estas cuestiones que afectan a la aceptación de los estudiantes por las materias científicas, Cruz et al. (2018) afirman que la principal razón por la que la mayoría de los estudiantes, de forma genérica, muestran una actitud de rechazo hacia las materias científicas es por la metodología usada en el aula, que reduce la enseñanza-aprendizaje a la transmisión de contenidos. En este sentido, se destaca el informe de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), que afirma que el 42% de la población reconoce tener un nivel bajo o muy bajo en ciencias y, una de las razones que se argumentan para justificar el desapego por lo científico, es lo poco inteligible que es la información que han tenido a su disposición sobre las ciencias experimentales.

Todo ello, según afirman García–Ruiz y Orozco (2008), termina derivando en una gran diversidad de problemas que impiden la existencia en las aulas de una educación científica prioritaria y de calidad. Y, de este modo, tal y como manifiestan Vázquez-Alonso y Manassero (2007), entendemos que la escasa aceptación de las materias científicas y el abandono masivo de las mismas, supone una problemática para la etapa de la educación secundaria, afectando esta situación, según aseguran De Pro y Pérez-Manzano (2014), al rendimiento académico de los estudiantes, a su forma de pensar e incluso de hacer, mostrando, de forma genérica, según Fensham (2004), rechazo y desilusión ante las disciplinas científicas, desmotivación, falta de interés y actitudes negativas hacia las ciencias y la tecnología.

Estas actitudes de los estudiantes hacia las ciencias, que en EEUU se conocen como *scientific literacy* y en Europa como *public understanding science*, según Cruz et al. (2018), se

consideran integradas dentro del aspecto afectivo, siendo una característica central en el estudio de la enseñanza de las ciencias. Además, Rosales et al. (2020) determinan que el contexto y las situaciones cotidianas tienen una fuerte vinculación con la ciencia, formando parte de la AC. Por tanto, como aseguran López-Pérez y Olvera (2015), aunque existen diferentes puntos de vista sobre los requerimientos necesarios para tener un grado aceptable de AC, encontramos que, según Couso et al. (2020), los modelos científicos que se deben aprender en la escuela deben ser relevantes para la vida. En la Figura 5, se establecen las relaciones entre la realidad de las ciencias experimentales en las aulas y la necesidad de alfabetización científica como forma de inclusión educativa.

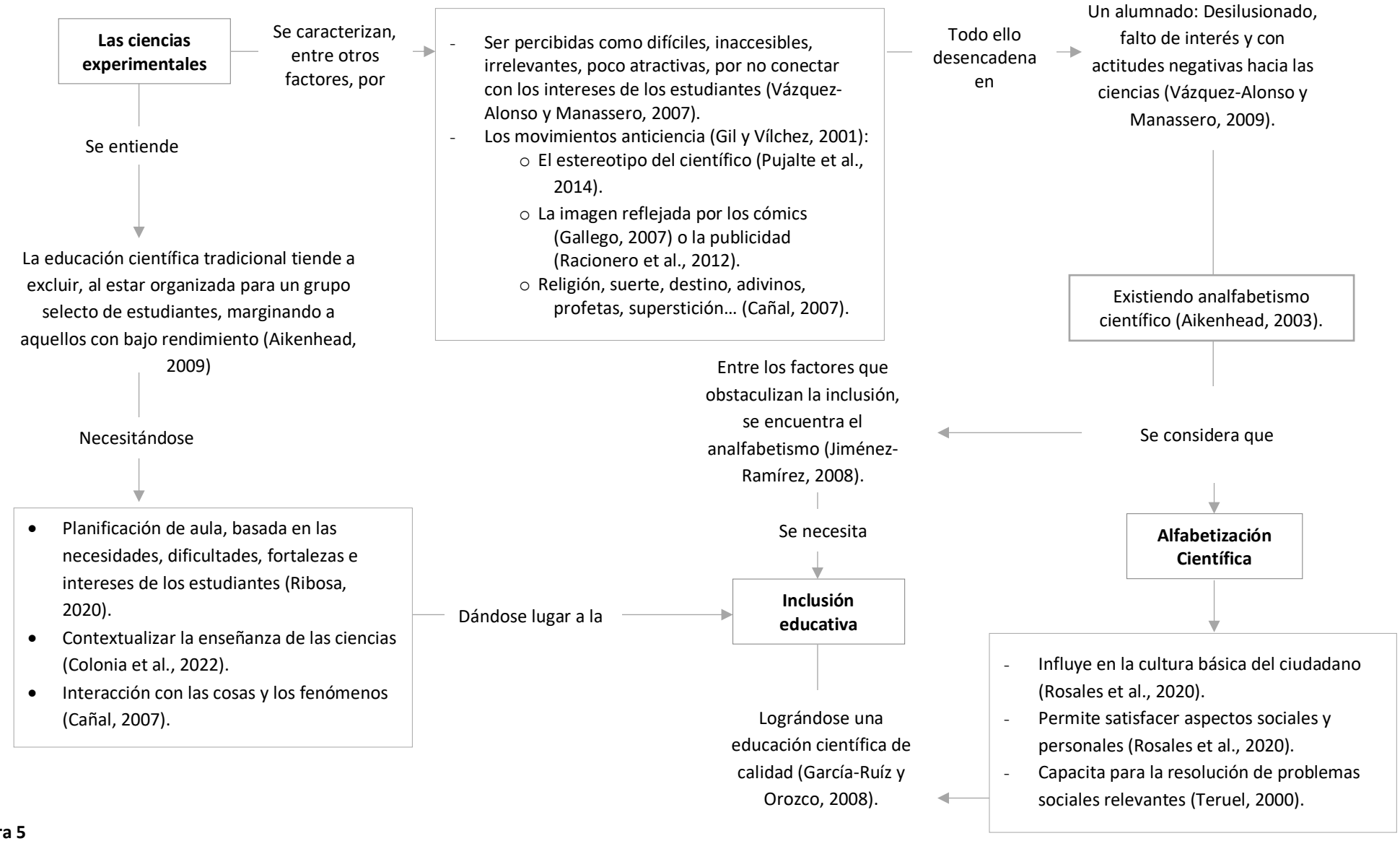


Figura 5

Relaciones entre la realidad de las ciencias experimentales y la necesidad de alfabetización científica (Figura de elaboración propia).

Todas estas circunstancias que ofrecen una imagen distorsionada de las ciencias y que obstaculizan el aprendizaje y, por tanto, la alfabetización científica del alumnado, pueden paliarse, según consideran Espadero y Vilches (2018), a través de un clima de aula adecuado, aspecto primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

II.1.1.2. La alfabetización científica y el clima de aula

Muñoz-Expósito et al. (2023) reflejan en su estudio, el creciente interés que la didáctica de las ciencias muestra por el aspecto afectivo. Por ello, tal y como establecen Colonia et al. (2022), para lograr la alfabetización científica, las materias de ciencias deberían considerar, además de otras cuestiones, los contextos personales de los estudiantes. Es por ello, que la acción docente, como indican Lladó et al. (2023), debe centrarse en la esfera emocional, ya que pese a ser considerada la gran olvidada del ámbito educativo, a través del fortalecimiento de las emociones de los estudiantes, fortificamos sus capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, suponiendo esto un impacto positivo en su rendimiento académico. Además, según estos autores, el flujo de emociones positivas en el aula implica un duro golpe contra factores como el fracaso escolar, el absentismo, el abandono prematuro de los estudios o aspectos como la apatía, actitudes disruptivas o indisciplinadas o la desmotivación, favoreciendo la inclusión educativa.

La responsabilidad de integrar las emociones en el aula, como consideran Fierro et al. (2021), se encuentra en el docente que ha de ser emocionalmente competente para generar un clima de aula favorable y eficaz, a través del cual se generen emociones positivas y se establezcan relaciones cálidas y respetuosas con sus estudiantes, satisfaciendo sus necesidades psicológicas y suponiendo un apoyo social que mejore el interés y el compromiso de los estudiantes por los estudios. Entendemos, por tanto, siguiendo la investigación de Espadero y Vilches (2018), que el clima de aula es un factor inherente en cualquier contexto educativo, presentándose en los escenarios académicos como un parámetro que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que cuando éste es positivo, se potencia el aprendizaje de los estudiantes, siendo esta condición especialmente relevante en el ámbito de las ciencias experimentales, ya que, como aseguran Talavera et al. (2018), permiten realizar un enfoque

adecuado de la AC en el aula al integrar aspectos sociales y afectivos. Las emociones positivas se asocian a la alfabetización científica a través de un clima de aula motivacional, ya que éste traza, como indican Muñoz-Expósito et al. (2023), un camino que conecta la ciencia con las variables afectivas, favoreciendo el rendimiento académico dentro del ámbito científico, logrando revertir la tendencia negativa que las disciplinas científicas van despertando en los estudiantes a medida que los niveles educativos avanzan, mejorando el interés y la curiosidad, conectando con el estudiante, sintiéndose más motivado e implicado en el proceso de alfabetización científica.

En esta línea, tal y como indican Manassero et al. (2021) en sus estudios, el aprendizaje de las ciencias experimentales debe permitir la capacitación de los estudiantes para afrontar problemas de la vida, teniendo carácter inclusivo.

II.1.1.3. La alfabetización científica como forma de inclusión educativa

Debido a que una correcta planificación de aula debe estar basada en los estudiantes, es decir, en sus necesidades, dificultades, fortalezas e intereses (Ribosa, 2020), surge la preocupación de ofrecer una educación que responda a todas las diversidades y necesidades de los estudiantes, para poder mejorar su calidad de vida (Marín-Perabá, 2019), por lo que se demanda el enfoque inclusivo de la educación. Es por ello que, Hernández-González (2023) enfoca su mirada en la inclusión educativa como una necesidad para legitimar la diversidad y rechazar la exclusión educativa y social, integrando el aprendizaje equitativo a través de la integración de diferentes conductas, ritmos y tipos de aprendizaje del estudiante en las rutinas de aula. Asimismo, en la línea de García-Martínez et al. (2015), se considera que es necesario la perspectiva de la inclusión educativa, nos permite mejorar la calidad de la enseñanza ya que se promueve el desarrollo afectivo, emocional y social, así como el rendimiento académico e intelectual de los estudiantes.

La inclusión educativa es un factor especialmente significativo en los colectivos de exclusión social, debido a que, como aseguran Afonso y Sastre (2017), son los colectivos más frágiles los que requieren medidas específicas para combatir su situación de vulnerabilidad, como es el caso de los estudiantes objetos de esta investigación. De forma genérica, este fragmento

social se caracteriza por los altos índices de analfabetismo, considerando Jiménez-Ramírez (2008), que entre los factores que obstaculizan la inclusión, se encuentra el analfabetismo, considerando que el científico, según Cañal (2007), ha de valorarse en forma tan negativa, al menos, como el analfabetismo lingüístico, siendo esta equiparación, según Núñez y Rodríguez-Tablado (2015), una forma de inclusión educativa y social. Arceredillo e Hidalgo (2023) entienden que la alfabetización científica es una parte inevitable de la evolución de la sociedad, con la que se retroalimenta y, estar al margen de este proceso, supone una forma de exclusión social.

Finalmente, destacamos el papel primordial que tiene la AC en la etapa de la adolescencia, al considerar la gran cantidad de desafíos físicos, psicológicos y sociológicos a los que se enfrentan los adolescentes (Shah et al., 2019), subrayando en esta investigación los relacionados con hábitos poco saludables, es decir, aquellos derivados de comportamientos y estilos de vida, como el consumo de sustancias tóxicas, trastornos y/o pautas alimentarias desequilibradas o comportamientos sexuales asociados a embarazos no deseados o al contagio de enfermedades de transmisión sexual. Marín-Perabá (2019) entiende que la preocupación actual, surge con la necesidad de ofrecer una educación que responda a todas las diversidades y necesidades de los estudiantes, mejorando así su calidad de vida.

II.1.2. Importancia de trabajar temáticas sobre salud en el aula

II.1.2.1. Importancia de trabajar la salud con alumnado de exclusión social: alfabetización de la salud

El concepto de salud ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, considerándose, según determina UNICEF (2014), como uno de los aspectos más valiosos del ser humano, implicando un estado de bienestar físico y psicológico que depende de la inclusión social. Su relación con la adolescencia, como etapa de tránsito entre la infancia y la adultez, es especialmente relevante ya que suele traer complicaciones, considerando López-Diago y Sánchez-Mascaraque (2023), que éstas pueden llegar a extenderse hasta la edad adulta, suponiendo una limitación para salud física y mental. Los estilos de vida y comportamientos relativos a la salud adoptados en la etapa de la adolescencia los convierten en un colectivo vulnerable ya que, como dictaminan Camino et al. (2007), afectan a todos los ámbitos de su desarrollo, dificultando, según señalan Salmerón et al. (2017), su capacidad para afrontar situaciones de riesgo, pudiendo adoptar hábitos de salud negativos que, fácilmente, se mantendrán a lo largo del tiempo, pudiendo integrarse en su personalidad y, según López-Diago y Sánchez-Mascaraque (2023), condicionando la forma en la que podrán enfrentarse a las dificultades del futuro.

La presencia de estudiantes procedentes de grupos minoritarios, agravan, como indica UNICEF (2014), estas circunstancias adversas, ya que el alumnado vulnerable sufre el proceso de exclusión social, el cual deteriora su salud emocional y física, generando en el estudiante un estigma social que, en muchas ocasiones, se reflejan en edades adultas y se transfieren de generación en generación. Los colectivos vulnerables en exclusión social se caracterizan por tener mayores dificultades para mantener estilos de vida saludables, siendo directa la relación entre las condiciones de vida de las personas y su estado de salud. Según Belzunegui y Puig (2016), son especialmente graves en los casos de estudiantes en riesgo de exclusión social, encontrándose influidas por sus contextos económicos y educativos. En este sentido, UNICEF (2014), considera que la relación entre salud y exclusión social es bidireccional, generando la exclusión problemas de salud y, de la misma forma, la ausencia de salud genera exclusión.

Según datos actualizados en octubre de 2023 por el Informe de la Plataforma Europea de Entidades Sociales**,** European Anti-Poverty Network (EAPN), que luchan contra la pobreza y la exclusión social en los países miembros de la Unión Europea, entre 2014 y 2019, el riesgo de pobreza pasó del 22,2% al 20,7%, reduciéndose 1,5 puntos porcentuales, situando esta cifra a España en el sexto país de la Unión Europea con problemas de pobreza y exclusión social. Pese a la ligera tendencia positiva, estos datos suponen que el 20,4% de la población española (9,6 millones de personas), se encuentran en riesgo de pobreza. En este sentido, este mismo informe en el año 2019, afirma que cuanto más precaria es la situación socioeconómica de una persona, es más probable que presente problemas de salud. Es por esto que, Belzunegui y Puig (2016) entienden que encontrarse en situación de exclusión social supone riesgos añadidos para la salud, afirmándose que las personas en situación de desventaja social, según Subirats et al. (2005), presentan problemas de los siguientes tipos:

- De tipo personal: problemas psíquicos, físicos, presencia de enfermedades, contextos familiares problemáticas, etc.…
- De tipo sociocultural: pertenencia a un medio económico y/o sociocultural desfavorecido.
- Combinación de ambos: pudiendo derivar en situaciones de riesgo de marginación como adicción al consumo de sustancias tóxicas, delincuencia, problemas económicos, presencia de enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, desempleo, etc...

En el caso concreto de los estudiantes de los programas como la FPB, es de destacar que, de forma genérica sufren, según Aramendi et al. (2011), carencias en el ámbito personal, académico y social lo cual repercute en su estado de salud. Por su parte, el "Informe del Grupo de Trabajo de Promoción de la salud a la Comisión de Salud Pública del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud" del Ministerio de Sanidad y Consumo, considera que, a través de una apropiada y oportuna formación sanitaria, es necesario dotar a la población de las herramientas y estrategias necesarias, para mejorar su capacidad para afrontar situaciones adversas, favoreciendo una evolución eficaz que permita tornar su condición de

vulnerabilidad en contextos sociales, culturales, académicos, familiares, económicos, etc., lo cual tiene incidencia directa sobre su salud.

Por tanto, aunque la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE), no contempla ninguna competencia específica de salud en el currículo oficial, según Gavidia et al. (2018), son diversas las entidades nacionales e internacionales que aconsejan realizar intervenciones de promoción y educación para la salud en los Centros Educativos, ya que tal y como asegura Oñate (1987), las instituciones educativas son, a su vez, centros de socialización prioritarios. Considera Davó (2009), que debería darse lo que se conoce como escuela saludable, a través de la cual, se defina un ambiente de enseñanza-aprendizaje que fomente las interrelaciones personales en el aula, se promueva el desarrollo de la salud, produciéndose transformaciones sociales orientadas a lograr una mejor salud de la sociedad en su conjunto. Esta formación en salud en las escuelas permite la prevención de determinadas enfermedades y, como asegura Mávita (2016), capacita al individuo a tomar decisiones más responsables. Es por ello, que los Sistemas Educativos, según determinan Barreto et al. (2017), por el dispositivo de profesionales que acoge y por reunir a una fracción considerable de la población, se convierte en un elemento indispensable y estratégico para prevenir, reconducir y mejorar determinadas conductas de riesgo de especial incidencia en la etapa adolescente, tales como el consumo de sustancias tóxicas. En este sentido, aunque Benito (2010) afirme que las instituciones educativas promueven la salud de forma deficiente, empeorando la circunstancia de indefensión del alumnado en riesgo de exclusión social, entendemos, tal y como considera Barreto et al. (2017), que es en los contextos escolares donde se desarrollan hábitos saludables asociados a la aparición o ausencia de conductas marginales.

En esta misma línea, De Vicente (2023) asevera que los Centros Educativos son el entorno idóneo de seguridad en el que se compensan las desigualdades sufridas por el alumnado procedente de ambientes desfavorecidos, asegurando el Informe Save the Children (2013), que el enfoque educativo que permite el acceso de todos los estudiantes a una formación sanitaria de calidad reside en la inclusión educativa. Por tanto, Marchesi et al. (2021) consideran que el enfoque inclusivo en la educación aspira lograr que los estudiantes en

situación de vulnerabilidad asuman la responsabilidad de cuidar de su salud, adquiriendo hábitos positivos. Esta necesidad social define la alfabetización sanitaria o para la salud, que tal y como determinan Juvinyà et al. (2018), fue usada como un concepto único en 1974 por el profesor Scott Simonds, ligado a la educación para la salud.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la alfabetización sanitaria es un proceso asociado a la adquisición de competencias y conocimientos que los estudiantes necesitan para manejar, de forma adecuada, la información relativa a la salud, pudiendo comprender y analizar con criterio científico el papel de los servicios sanitarios. Es por ello, que, entre los objetivos de la alfabetización sanitaria, según Davó (2009), destacan la promoción de conductas y estilos de vida saludables, capacitando a las personas para mejorar y cuidar de su salud, rechazando hábitos poco saludables de la vida, manteniendo el control ante presiones sociales. Por tanto, como en casi todas las facetas de la vida, las personas nos enfrentamos a situaciones y decisiones que afectan a nuestra salud. Gavidia et al. (2018) determinan que la educación para la salud se ha convertido en un instrumento primordial para el impulso de la misma.

A través de la alfabetización en salud promovida en las aulas, como indican Camino et al. (2007), el alumnado accede a un banco de recursos que les capacita para desarrollar su adolescencia de forma saludable, con madurez, compromiso personal y responsabilidad. Según estos autores, es primordial desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, reforzando los contenidos de carácter cognitivo, epistemológico y afectivo, de forma que se incida, paralelamente, en aspectos propios del desarrollo personal como la autoestima, la capacidad para resolver conflictos o la normalización de hábitos saludables en su vida cotidiana, tales como llevar una dieta equilibrada, rechazar el consumo de sustancias tóxicas o practicar una sexualidad adecuada, mejorando el bienestar físico, emocional y social.

Esta problemática descrita en los estudiantes en riesgo de exclusión social hace necesario el tratamiento de los hábitos saludables desde la perspectiva de la nutrición, el consumo de sustancias y la sexualidad. Siguiendo a Aláez et al. (2003), entre los principales problemas de salud de los adolescentes se encuentran:

- Trastornos de comportamientos alimentarios.
- Consumo de alcohol y drogas.
- Trastornos de conductas sexuales.

II.1.2.1.1. La nutrición

Uno de los objetivos fundamentales de la promoción de la salud es conseguir que, entre otros, los adolescentes lleven a cabo una alimentación adecuada (López-Banet, et al., 2021). En el caso de las personas en riesgo de exclusión social, según UNICEF (2014), la alimentación es una de las necesidades no cubiertas. Es por ello que, en la literatura se encuentran una gran cantidad de estudios que señalan la existencia de una estrecha relación entre un bajo nivel económico y el desarrollo de hábitos alimentarios y estilos de vida poco saludables, aprendidos, por lo que también son evitables e intervenibles desde el ámbito educativo (Palomino et al., 2014). Por ello, Iglesias (2012) asegura que para el alumnado en riesgo de exclusión social, los factores socioeconómicos y socioculturales son determinantes, tanto en lo que afecta a la nutrición, como a los aspectos que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se considera importante tener en cuenta que:

- En el colectivo en exclusión social, a lo largo del tiempo, ha sufrido una evolución en la que ha pasado de una situación de escasez de alimentos a una alimentación desequilibrada, protagonizada por el incremento en el consumo de comida basura en la que predomina la ingesta de alimentos procesados y de alto contenido calórico (Corella y Ordovás, 2015).

- Los crecientes problemas de salud derivados de la mala alimentación, han llevado a los países industrializados a manifestar su preocupación por las conductas alimentarias que la población (Martín-Salinas y Hernández de Diego, 2013), ya que los malos hábitos alimentarios predisponen al desarrollo de enfermedades (UNICEF, 2014).

- Las dificultades económicas que afectan a numerosas familias influyen, de forma directa, a los malos hábitos de alimentación de sus miembros debido a que su bajo poder adquisitivo les incapacita a acceder a productos de calidad, debiendo conformarse con obtener productos de escaso valor nutricional (UNICEF, 2014).

- La calidad de los alimentos que consumimos, está íntimamente asociado a nuestro desarrollo cognitivo, por lo que una alimentación saludable en los estudiantes implica una mejora en su rendimiento intelectual y físico y, por tanto, en su salud (UNICEF, 2014).

- A grandes rasgos, la sociedad se encuentra desinformada en cuanto a la repercusión que tiene sobre la salud una mala nutrición, lo que tiene un efecto negativo en la salud y, por ende, en el rendimiento escolar (Iglesias, 2012).

En este sentido, en cuanto a la FPB, la Orden de 8 de noviembre de 2016 recoge que entre los contenidos básicos se ha de trabajar la nutrición, de forma que se analice la relación entre alimentación y salud, conociendo la función de nutrición. La Tabla 1, recoge, de entre los contenidos básicos establecidos por el currículo oficial, aquellos que resultan interesantes para los estudiantes objeto de estudio en la presente investigación, así como su descripción.

Tabla 1

Contenidos relativos a la nutrición y su descripción. Orden de 8 de noviembre de 2016

Nutrición	
Contenidos básicos de la Orden 8 de noviembre de 2016	**Descripción**
Nutrición y alimentación. Diferencias y principales tipos.	Se han de diferenciar entre alimentos y nutrientes y sus principales características, conociéndose los procesos de nutrición y alimentación, así como los mitos al respecto.
Análisis y diseño de dietas equilibradas.	Se han de relacionar dietas con la salud, destacando la mediterránea, diferenciando alimentos saludables de aquellos que pueden producir un menoscabo de la misma. Se han utilizado las proporciones y los porcentajes para realizar cálculos sobre balances calóricos y diseñar,

	trabajando en equipo, dietas obteniendo la información por diferentes vías (etiquetas de alimentos, Internet...).
Hábitos saludables relacionados con la nutrición.	Se han diferenciado los nutrientes necesarios para el mantenimiento de la salud, describiéndose algunas de las principales enfermedades relacionadas con la nutrición, los riesgos y la forma de prevenirlas o mejorarlas.

(Tabla de elaboración propia)

La alimentación y los estilos de vida han cambiado en las últimas décadas, no siendo los más adecuados y perjudicando nuestro bienestar general, afirmándose que el objetivo primordial de trabajar la nutrición es el de lograr la salud de las personas (Martínez-Álvarez, 2012), siendo la inclusión de conceptos sobre alimentación en los programas escolares una buena forma de mejorar la alimentación de los estudiantes (García-Jiménez, 2012).

II.1.2.1.2. El consumo de sustancias

El Informe Europeo sobre drogas del Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (EMCDDA), de 2021, indica que el consumo de sustancias de alto riesgo y el policonsumo siguen siendo la principal causa de las muertes inducidas por las drogas en Europa. En la etapa adolescente, comprendida entre los 12 y los 17 años, como indican Barreto et al. (2017), tiene lugar el periodo de máxima vulnerabilidad ante conductas de riesgo, como el consumo de drogas, debido a que, en esta etapa, los adolescentes tienen que definir su identidad, procurar la integración en sociedad como parte activa de la misma y fortalecer sus conductas. Bajo la influencia de su contexto, medios de comunicación y Centros Educativos, los adolescentes, según consideran Villatoro et al. (2014), se encuentran en un momento de su vida en el que, además de sentir curiosidad por el mundo que les rodea, emocionalmente son más incapaces de gestionar las situaciones problemáticas a las que se tienen que enfrentar, mostrando, por regla general, una actitud rebelde.

Además, como asegura el Informe de UNICEF (2014), los adolescentes que consumen sustancias tóxicas presentan una problemática a nivel de su desarrollo físico, psicológico e

intelectual, acentuándose esta problemática en aquellos casos en los que, además, estén el riesgo de exclusión social. Estas circunstancias implican, tal y como determinan Barreto et al. (2017), consecuencias en la vida de los adolescentes en riesgo de exclusión social a nivel individual, familiar y social, incidiendo negativamente en el aspecto académico, que como consecuencia conlleva a un incremento de hábitos contrarios a la salud. Específicamente, Rodrigo et al. (2004) determinan que entre los principales factores de riesgo de la exclusión social se encuentra el consumo de tabaco, el consumo de alcohol o consumo de otras drogas.

En cuanto al tabaco, suele darse con mayor frecuencia en personas con nivel educativo bajo (Ferreira et al., 2014). En cuanto al alcohol: tal y como se refleja en la Monografía de "Alcohol", del Ministerio de Sanidad (2021), el consumo, producción e incluso la normalización social del alcohol en la cultura española en cualquier contexto, hacen que el consumo de alcohol sea uno de los principales factores de riesgo para la salud. Esta circunstancia es especialmente común entre las personas que se encuentran en riesgo de exclusión social, demostrándose una fuerte asociación entre bajos ingresos económicos y consumo de alcohol, siendo más complejo abandonar el hábito. En cuanto al consumo de otras sustancias:

- La adicción a las drogas, supone uno de los problemas más preocupantes en la sociedad (Azorín, 2014).

- La adicción a las drogas no puede considerarse de forma aislada, sino que afecta a la salud de las personas adictas de forma global (Vega et al., 2013).

- En términos generales, aproximadamente la mitad de las personas adictas tiene algún problema físico, psíquico, familiar o social (Barreto et al., 2017).

- La adicción a las drogas es un problema de salud que se asocia a adolescentes, agravándose en aquellos casos en los que el adolescente se encuentra en entornos desfavorecidos dónde predominan contextos violentos, hogares disfuncionales y conductas poco saludables lo cual suele tener un reflejo en las aulas (Barreto et al., 2017).

En este sentido, entendemos que existe una estrecha relación entre el fracaso escolar y el consumo de drogas en los adolescentes (UNICEF, 2014). Por tanto, tal y como entienden Barreto et al. (2017), las aulas son uno de los espacios más idóneos para trabajar esta problemática debido a que los que los adolescentes pasan gran cantidad de tiempo y, por tanto, se llega de forma eficaz a un número significativo de estudiantes. Por ello, de forma ineluctable, como considera Azorín (2014), la escuela, como instrumento de capacitación para la prevención de drogas, ha de desarrollar programas para informar a los estudiantes de los riesgos que entraña el consumo de sustancias tóxicas, de forma que se logra la prevención temprana de la drogodependencia, convirtiéndose en una herramienta para la promoción de la salud.

Por tanto, los docentes, como determinan Barreto et al. (2017), se convierten en líderes y referentes a quién seguir y respetar por sus estudiantes, jugando un papel importante en la prevención del consumo sustancias, promoviendo la interacción del alumnado con su medio social. En este sentido, según determina Fundación Edex (2019), al contacto estrecho que mantiene los docentes con los estudiantes, pueden generar oportunidades para la participación de su alumnado, por ejemplo, usando como estrategia un buen clima de aula, como un factor de protección ante el abuso de las drogas, vinculando las sesiones a sus conocimientos y experiencias y establecer objetivos realistas. Es por ello que la influencia positiva de los docentes en los Centros Educativos logra, como considera Azorín (2014), dotar a los estudiantes y capacitarlos de recursos para que puedan decidir y convivir con la presencia de las drogas.

En este sentido, en cuanto a la FPB, la Orden de 8 de noviembre de 2016, recoge que, entre los contenidos básicos, se han de trabajar hábitos saludables con respecto al consumo de sustancias, de forma que se relacionen los hábitos de consumo con las enfermedades más frecuentes, reconociendo los principios básicos de defensa contra las mismas. La Tabla 2, recoge, de entre los contenidos básicos establecidos por el currículum oficial, aquellos que resultan interesantes para los estudiantes objeto de estudio en la presente investigación, así como su descripción (López-Santos et al., 2021 a).

Tabla 2

Contenidos relativos a los hábitos saludables y su descripción. Orden 8 de noviembre de 2016.

Hábitos saludables	
Contenidos básicos de la Orden 8 de noviembre de 2016	**Descripción**
Las adicciones	Se analiza el concepto de droga su relación con el sistema nervioso, el control, la dependencia, su consumo en relación a factores externos como la juventud o la pobreza del consumidor, así como las principales características de los tipos de droga. Debe realizar una clasificación correcta de los tipos de drogas, así como conocer el significado y alcance de los términos tolerancia, dependencia y abstinencia
Las drogas y la salud	Se debe diferenciar algunos de los principales mitos y verdades sobre las drogas, debe identificar los principales componentes del tabaco y las principales consecuencias del cannabis en el organismo, así como identificar las consecuencias que para la salud puede tener la ingesta de alcohol.
Tratamiento	En cuanto al tratamiento, el alumnado debe identificar algunas de las principales pautas a tener en cuenta en el tratamiento de un adicto.

(Tabla de elaboración propia)

II.1.2.1.3. La sexualidad

El currículo de educación sexual se ha ido modificando a lo largo del tiempo, adaptándose en la actualidad, como se recoge en los estudios de Lapadula (2021), a las líneas marcadas por diferentes organismos internacionales en cuanto a derechos sexuales. Según esta misma autora, la ausencia de una ley específica que en España regule los contenidos curriculares, puede agravar las desigualdades entre los estudiantes de diferentes escuelas, viéndose estas desigualdades acrecentadas en aquellos colectivos que se encuentran en mayor riesgo de exclusión. García-Polanco (2014) establece que las relaciones sexuales en los adolescentes se inician cada vez de una manera más precoz, ubicando al coito como punto central de las relaciones, usando de forma inadecuada y poco constante los métodos anticonceptivos, caracterizándose esta circunstancia por información sexual deficitaria, lo que deriva en una vulnerabilidad de los adolescentes.

De esta forma surgen, como dictaminan Espada et al. (2003), lo que se conoce como conductas sexuales de riesgo, exponiéndose al adolescente a diferentes riesgos para su salud. En este sentido, las relaciones sexuales de riesgo están asociadas, según García-Vega et al. (2012), a las personas en exclusión social. Esto es así porque, como afirman Arias y Aramburu (1999), los factores de riesgo en las relaciones sexuales en los adolescentes, se encuentran vinculados a ámbitos familiares desestructurados, conflictivos, donde el flujo de comunicación no es bueno.

Según Caballero et al. (2023), las enfermedades de transmisión sexual (ETS) han incrementado de forma considerable, fundamentalmente, en el sector adolescente, pese a representar solo el 25% de la población sexualmente activa, suponiendo casi el 50% del total de los casos, siendo el foco de un problema de salud pública de gran envergadura. Además, esta situación se encuentra condicionada por factores como el consumo de alcohol y otras drogas, la promiscuidad o el uso inapropiado del preservativo, entre otras. En cuanto a embarazos prematuros, suelen llevar asociados circunstancias, tales como:

- Embarazos adolescentes cuyo 63% acaban en aborto, según concluye el Instituto de Política Familiar (IPF), a través del informe “El aborto en España 2023”, agravando su situación de marginalización.

- 5 de cada 6 niñas menores de 15 años que se quedaron embarazadas, abortaron (de 374, abortaron 312).

- El aborto se suele usar como un método anticonceptivo más, publicando el Ministerio de Sanidad en 2023 que las cifras de aborto se han incrementado un 9% con respecto al año 2022, produciéndose una media de 253 abortos al día.

- El adolescente, en algunas ocasiones, procura resolver su problema de la inserción social a través de un embarazo prematuro, con lo que empeora su circunstancia de exclusión social (Trujillo, 2013).

García-Hernández (2014) entiende que considerando los alarmantes datos, se hace imprescindible la implantación de una educación sexual enfocada, de forma prioritaria, a los adolescentes, para que éstos adquieran hábitos y prácticas sexuales saludables que les permitan mejorar su calidad de vida, comprendiendo el alcance perjudicial que pueden tener algunas conductas sexuales de riesgo. En este sentido, es la escuela, como considera Lapadula (2021), la que caracterizada por ser uno de los espacios primarios de socialización, es clave para el desarrollo de capacidades relacionadas con la sexualidad y la afectividad.

En este sentido, en cuanto a la FPB, la Orden de 8 de noviembre de 2016, recoge que, entre los contenidos básicos, se ha de trabajar la sexualidad, de forma que además de analizarse las características básicas, anatómicas y fisiológicas de los órganos y aparatos implicados en las funciones de relación y reproducción, así como algunas de sus alteraciones más frecuentes, se estudien los principales métodos anticonceptivos y la importancia de las relaciones saludables.

La Tabla 3, recoge, de entre los contenidos básicos establecidos por el currículum oficial, aquellos que resultan interesantes para los estudiantes objeto de estudio en la presente investigación, así como su descripción.

Tabla 3

Contenidos relativos a la sexualidad y su descripción. Orden 8 de noviembre de 2016.

Sexualidad

Contenidos básicos de la Orden 8 de noviembre de 2016	**Descripción**
Métodos anticonceptivos	El alumnado debe reconocer los principales tipos de métodos anticonceptivos y su eficacia, distinguiendo las afirmaciones ciertas de las falsas acerca del uso y efectividad de los mismos.
Relaciones saludables	El alumnado debe conocer las principales enfermedades de transmisión sexual, diferenciando algunos de los mitos populares relacionados con las mismas, analizando casos reales. Deben detectar estereotipos sexuales, diferenciando y relacionando conceptos de sexo, sexualidad y género, analizando las diferentes opciones desde el respeto, estableciendo características básicas de las relaciones saludables. Además, debe conocer las consecuencias personales, económicas y psicológicas de un embarazo no deseado, analizando las conductas saludables a tener en cuenta en dicha circunstancia.
Aparatos reproductores	El alumnado debe poder relacionar cada órgano correspondiente con su aparato reproductor, diferenciando el masculino del femenino, fisiológica y anatómicamente.

(Tabla de elaboración propia)

Finalmente, como aseguran Bisquerra y García-Navarro (2018), además de la formación cognitiva, uno de los objetivos primordiales de las instituciones educativas debería ser alcanzar el desarrollo emocional, social y moral, permitiendo la formación integral de la persona. Por ello, como asegura Luengo (2007), desde las aulas se aspira lograr en un permanente proceso de impulso y perfección, que la persona sea mejor de lo que en un principio es. En este sentido, aquellos estudiantes que como los que de forma genérica cursan la FPB hayan tenido experiencias educativas negativas a lo largo de su escolarización, por falta de adaptación o indisciplina, verán mermada su capacidad de motivación, su interés por estudiar, su autoestima (Martínez-Carmona, 2018), su autoeficacia y su autoconcepto (Galicia et al., 2013).

II.2. Factores socioemocionales y de desarrollo personal: clima de aula y autoestima, autoeficacia y autoconcepto hacia la inclusión educativa

La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que van a cambiar el mundo

(Paulo Freire)

El presente Capítulo tiene por objetivo analizar la importancia de introducir en el aula habilidades socioafectivas y de desarrollo personal que, siguiendo los estudios de Narro y Maguiña (2021), se entienden como el conjunto de capacidades propias y del ser humano que contribuyen a dar respuesta adaptada a las diferentes situaciones sociales y personales, requiriéndose para ello de un clima de aula positivo. Se trata a través de este Capítulo, cómo con un clima de aula positivo se logra realizar una gestión eficaz enfocada a la inclusión educativa de los estudiantes. Se defiende un desarrollo académico inclusivo que ofrezca igualdad de oportunidades a los estudiantes más vulnerables, mejorando su sentido de pertenencia al Centro y al grupo de iguales, en función del contexto y de la heterogeneidad. Para ello, es necesario incidir en el papel del docente como líder, como el principal creador del clima de aula y como la persona que más puede influir en los estudiantes.

Por otra parte, se establece que el alumnado se ha de mostrar involucrado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, exhibiendo la existencia de un clima de aula socializador e integrador, en el que las interrelaciones existentes mejoren los aspectos tales como las emociones, la confianza, la seguridad, el respeto, la empatía o el afecto.

Además, el presente Capítulo tiene como objetivo enmarcar el papel de la autoestima, autoconcepto y autoeficacia, como parte de estas habilidades socioafectivas y de desarrollo personal de los estudiantes dentro del ámbito académico, poniendo especial atención en cómo a través de la mejora de estos tres constructos es posible fomentar la inclusión educativa de los estudiantes en el aula. De la misma forma y, entendiendo que son tres conceptos que por su carácter multidisciplinar y complejo guardan estrecha relación entre

ellos, es importante relacionar y entender la influencia que tienen con el rendimiento académico, la motivación y las actitudes de los estudiantes.

II.2.1. El papel del clima de aula

El aprendizaje, como indican los estudios de Restrepo (2023), lejos de ser un proceso simple o monótono, supone la compleja unión de factores biopsicosociales, que confluyen retroalimentándose entre sí de forma dinámica y contextualizada, lo que demanda, como suponen Castro y Morales (2015), la existencia de condiciones ambientales mínimas, es decir, de un clima de aula positivo. Bajo estas premisas, Torres et al. (2022) establecen a través de sus estudios, que la implantación de un clima de aula afectivo y adecuado facilita la integración de los estudiantes en la sociedad, contextualizándolos con su entorno, mejorando sus actitudes de convivencia, permitiendo el desarrollo de la dimensión afectiva y emocional en el ámbito educativo, favoreciendo su desarrollo social y personal. Esto significa que una gestión efectiva del aula implica, tal y como demuestran las teorías de aprendizaje, la existencia de una relación significativa entre aspectos ambientales y las expectativas académicas (Sieberer-Nagler, 2016 y Kumar, 2019). Es por ello, que no se pueden entender las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje sin la existencia de un buen clima de aula (Lizasoain y Angulo, 2014), que, como aseguran Manota y Melendro (2016), deberán promoverse en la escuela debido a su función socioeducativa y por su carácter, como indica Martínez-Carmona (2018), eminentemente socializador.

II.2.1.1. Concepto de clima de aula

Siguiendo las investigaciones de Ximena et al. (2021), el clima de aula, como parte del concepto más amplio de clima referido a las instituciones educativas, se ha convertido a lo largo del tiempo, en una de las dimensiones más estudiadas, convirtiéndose en las últimas décadas, según considera Kumar (2019), en una preocupación para la investigación y para el proceso educativo. Uno de los aspectos más controvertidos y complejos es el de centrar el clima de aula como concepto de naturaleza académica, debido a que, como afirman Ximena et al. (2021), se ve influenciada por diversos factores, los cuales confluyen en el proceso de aprendizaje, produciéndose la interrelación de múltiples variables como: los estudiantes, los

docentes, el grupo en su conjunto, la asignatura en cuestión, las estrategias o recursos metodológicos empleados en el aula…, así como, según determinan Manota y Melendro (2016), por el nivel organizativo o institucional, inter e intrapersonal, impregnando todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, de forma general, entendemos, tal y como considera Bellochi et al. (2013), que el clima de aula puede definirse como el conjunto de aspectos tangibles e intangibles que influyen en los comportamientos que se desarrollan en el ámbito escolar. Para López-González y Bisquerra (2013), la evaluación del clima de aula puede llevarse a cabo a través de la percepción que tienen todos los agentes que conviven en el aula, siendo muy relevante en el desarrollo personal (Sebastian et al., 2019) y académico de los estudiantes (Kumar, 2019; Rodríguez-Mantilla y Ruíz-Lázaro, 2019).

Según Toledo (1999), el clima de aula se caracteriza, entre otras cosas, por:

- La multidimensionalidad, referida a la cantidad de acontecimientos acaecidos durante el transcurso de las clases.

- La simultaneidad, referida a que esa multiplicidad de sucesos acontece en momentos concretos en el aula.

- La inmediatez, referida a que los acontecimientos y las interrelaciones interpersonales en el aula suceden de forma espontánea no dejando tiempo para la reflexión.

- La imprevisibilidad, debido a que las aulas las interacciones sociales surgen de forma indeliberada, dificultando la predicción de acontecimientos inesperados o contratiempos.

Ximena et al. (2021) consideran que el clima de aula es un proceso que calibra la calidad educativa, visibilizando las diferentes formas de comunicarse en el aula y las emociones surgidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejando, además, los resultados del rendimiento. Por ello, se entiende que el clima de aula deja entrever aspectos como si el docente domina la materia de la que imparte clase, más allá de la técnica que use, o las

diferentes interacciones y emociones surgidas a lo largo del transcurso de las clases (Cassasus, 2008).

Por ello, Ximena et al. (2021) consideran que el clima de aula se sustenta en la relación bidimensional sostenida en las percepciones y vinculaciones socio afectivas que ocurren entre el docente y sus estudiantes durante el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje. De las tres condiciones básicas ofrecidas por Elías et al. (2001), para lograr un aprendizaje de carácter social y emocional en el aula, se destacan los siguientes para esta investigación:

a) Los docentes deben preocuparse del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de sus estudiantes.

b) El aprendizaje emocional debe estar integrado con el académico, nutriéndose de un clima escolar positivo.

Pensamos, por tanto, que para que los docentes logren establecer un clima de aula emocional deben, como indica Bisquerra (2016), realizar un ejercicio de introspección individual para favorecer el desarrollo personal y social de los estudiantes, implicando aspectos tales como el autoconocimiento, la autoestima, la responsabilidad, la autocrítica, la presencia de valores, etc., ofreciendo, además, según indica Morales (2017), apoyo personal y social al estudiante, aumentando su autoconfianza, ya que, en la línea de Brogan y Collete (2019), esta mejora de la confianza de los estudiantes a nivel social y físico, incide de forma positiva tanto en el rendimiento académico como en aspectos como el comportamiento y las actitudes afectuosas. Por tanto, como se recoge en el informe de la UNESCO (2019), cuando el entorno de convivencia del aula es afectivo y emocional existe un clima de aula positivo, logrando, además de la mejora académica, social y personal de los estudiantes, como consideran Rodríguez-Mantilla y Ruíz-Lázaro (2019), que los docentes logren mejorar su autoconcepto y su sentimiento de satisfacción personal por su desempeño docente.

De forma inversa, los climas de aula negativos generan estrés, desmotivación, falta de compromiso e implicación o mayor frecuencia de comportamientos disruptivos entre iguales (Cano et al., 2005), evidenciando muchos estudios que aún existe en las aulas un acusado

deterioro del clima, lo que supone un desafío para la convivencia en los contextos escolares (Sandoval, 2014).

II.2.1.2. Factores que componen el clima de aula

Tal y como se define el concepto de clima de aula en la presente investigación (apartado II.2.1.1.), pensamos que estamos ante un concepto que, como sugieren Ximena et al. (2021), posee una naturaleza compleja, debido a la multiplicidad de factores que confluyen para su configuración. Se retroalimenta con el proceso de enseñanza-aprendizaje del que depende y al que condiciona, siendo necesario, como establece Cassasus (2008), definir quién es el responsable de la enseñanza, a quién va dirigida, quienes interaccionan en el aula, etc., subrayándose su naturaleza emocional. En este sentido, entendemos, siguiendo a Cercós (2009), que existe una línea de emociones en cuanto a las diferentes relaciones surgidas en el aula: relación del docente con la materia, relación del estudiante con la materia, relación del docente con el estudiante y las diferentes relaciones existentes entre el alumnado. Cassasus (2008) considera diferentes factores:

- Papel del docente.
- Papel del estudiante.
- Interrelaciones en el aula: entre compañeros y docente-estudiante y estudiante-docente.

Papel del docente:

El docente es el principal responsable de lo que sucede en el aula debiendo comportarse como un líder, articulando como determinan Murillo et al. (2016), los diferentes contextos psicosocial, familiar y académico del estudiante con la realidad del Centro Educativo en el que se encuentra, influyendo en su conducta, sirviendo, según Vaquerizo et al. (2006), como un modelo de comportamiento en el aula, yendo mucho más allá de la presentación de contenidos.

Martínez-Maldonado et al. (2019) consideran que el docente debe supervisar y monitorear el trabajo realizado por el alumnado en el aula, controlando el proceso de aprendizaje de los mismos a través del diseño e implementación de estrategias y prácticas pedagógicas de carácter, como indican Murillo et al. (2016), motivador y creativo, facilitando y promoviendo la participación activa en la dinámica del aula, además de promover el pensamiento crítico como indica Imbernon (2006).

Además, los docentes son los encargados de marcar las diferentes relaciones surgidas en el transcurso de las clases, delineando como afirman Martínez-Maldonado et al. (2019), las interrelaciones entre todos los agentes participantes, promoviendo una comunicación y comportamiento eficaces, así como influyendo en las maneras de proceder y actuar del alumnado (Martínez-Maldonado et al., 2019), mediando más que instruyendo, usando los valores para solucionar conflictos y problemas en el aula, contextualizando el trabajo diario de aula con la realidad social y la propia vida del estudiante, mediante una planificación de cooperación y colaboración (Imbernon, 2006).

Basándonos en Sánchez-Ochoa y Domínguez-Espinosa (2007), se considera que una docencia de calidad supone una actividad compleja que incluye, entre otras cuestiones:

- Dominar la materia que se ha de impartir, considerando que la experiencia y formación continua son elementos de valor.
- Desplegar estrategias didácticas y habilidades docentes adecuadas y pertinentes.
- Integrar en la rutina diaria de clase aquellos valores y aspectos actitudinales que incidan de forma positiva en el establecimiento y normalización de ciertas conductas como la puntualidad, el respeto, la asertividad, la empatía, la igualdad…

La posición del docente es privilegiada ya que le permite obtener información directa y muy valiosa sobre el comportamiento del alumnado (Calderón et al., 2014), percibiendo sus capacidades cognitivas y emocionales, siendo esta información indispensable para construir

un buen clima de aula y, así, poder fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes, tal y como asegura Bisquerra (2018), por lo que, como indican Sieberer-Nagler (2016), los docentes deben aplicar en el aula estrategias efectivas, afectivas y eficaces de gestión para fomentar la creación de un clima positivo en el aula, a través de la instauración de normas adecuadas, el establecimiento de rutinas, haciendo frente a las situaciones imprevistas. De esta forma, el profesorado que logre generar un clima de aula emotivo, distendido y positivo, conseguirá que los estudiantes se relajen, afronten de forma óptima el fracaso y mejoren su confianza propia y en el docente, que se convertirá en un aliado en el aula (Fontana, 1996). El docente establece un vínculo afectivo con los estudiantes, promoviendo el desarrollo social, académico y emocional del estudiante, previniendo situaciones de riesgo (Gordillo et al., 2016).

Por tanto, como indica López-Vélez (2018), cuando un docente hace evidente la confianza hacia sus estudiantes para que se superen académicamente, éstos mejoran su implicación y compromiso con el ámbito académico, así como el concepto que tienen de sí mismos y su autoestima, capacitándolos para enfrentarse a situaciones complejas de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, mediante su instrucción, los docentes aspiran a influir en los estudiantes (Frenzel et al., 2009) a través de:

a. Promover el crecimiento cognitivo, es decir, la adquisición de conocimiento declarativo y procesal en materias académicas.

b. Mejorar la motivación, es decir, el tema de interés, la voluntad de invertir esfuerzo académico, la autorregulación y el ajuste de la meta.

c. Estimular las habilidades sociales-emocionales en el aula, mejorando capacidades como la empatía, asertividad, así como el cumplimiento con las reglas de la clase.

Asimismo, siguiendo a Espadero y Vilches (2018), aseveramos que el papel del docente en el aula abarca múltiples dimensiones, siendo fundamental en las diferentes relaciones que se establecen entre el docente y su alumnado, promoviendo también las que se generan entre ellos. Por ello, la articulación del docente y los estudiantes en una situación de enseñanza y

aprendizaje tiene que tener presente habilidades sociales que permitan la existencia de la reciprocidad social en contextos reales (Macías, 2017), favoreciéndose la inclusión educativa del alumnado, cuyo éxito depende de varios factores, destacando el rol del docente como elemento clave, ya que su actitud y las expectativas ante sus estudiantes vulnerables influirán positiva o negativamente en su motivación, aprendizaje y autoestima (Polo et al., 2021). Buitrago y Sáenz (2021) consideran que tanto las instituciones escolares como el profesorado tienen la posibilidad de mejorar el desarrollo intrapersonal y el bienestar de los estudiantes.

Finalmente, podemos concluir asegurando que el docente se considera por su papel en la gestión y funcionamiento del aula, como la piedra angular de los procesos educativos (Zhicay et al., 2019), teniendo una influencia en el rendimiento académico de los estudiantes (Morales, 2017), impactando de forma sustancial en el alumnado, en su éxito académico (Blazar, 2016), siendo las relaciones entre el docente y el alumnado la base, además del aprendizaje, de la mejora de habilidades académicas, debiendo satisfacer las necesidades básicas del estudiante (Moreno, 2010).

Papel del estudiante:

Tal y como se menciona en el apartado anterior relativo al "papel docente", es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje la presencia de un profesorado que dinamice adecuadamente los mismos y promueva la apropiada participación, integración y convivencia en los estudiantes (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2012). Según la pedagogía conectiva de Corbett (2001), el alumnado debe involucrarse en procesos de aprendizaje significativos que les permita desarrollar la capacidad de ser estudiantes autónomos e independientes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo proyectar estos aprendizajes en su vida. O'Hanlon (2003) subraya que los estudiantes deberían tener acceso a una diversidad de oportunidades de aprendizaje que fomenten todo su potencial, sus destrezas y sus capacidades, para que esto les permitan contribuir a la sociedad.

En esta línea y con la intención de conseguir estas propuestas, entendemos que además de la responsabilidad docente, como asegura Bisquerra (2016), es necesario que exista un compromiso por parte del alumnado, siendo este un elemento clave del clima de aula. En este

sentido, es esencial que los estudiantes, debido a la cantidad de tiempo que pasan en el ámbito escolar, identifiquen el aula como un ambiente seguro, cercano, cómodo, agradable e interesante, para que se puedan identificar con él y puedan desarrollar sus habilidades (Gordillo et al., 2016).

Por ello, siguiendo a Martínez-Maldonado et al. (2019), los estudiantes deben mejorar sus percepciones del clima del aula en la que pasan gran parte del día, para, asimismo, mejorar sus oportunidades de aprendizaje, considerando el aprendizaje como indican Castro y Morales (2015), un concepto multifactorial y complejo, que demanda la existencia de condiciones ambientales y emocionales mínimas. De esta forma, implantando un clima de aula positivo se favorece la calidad del proceso de formación de los estudiantes y se influye de forma efectiva, como aseguran López-Mójica et al. (2018), en el mejor rendimiento de los estudiantes.

De forma contrapuesta, Pérez de Guzmán et al. (2011) aseguran que un ambiente de aula negativo resultado de las actitudes conflictivas entre los estudiantes, debe contar con propuestas de reducción y prevención de comportamientos conflictivos que favorezcan el desarrollo de un buen clima de aula, considerando que estas conductas problemáticas y beligerantes pueden ser:

- Conductas disruptivas: actuaciones inadecuadas e inoportunas, constantes y persistentes, con las que el estudiante pretende obstaculizar la labor del docente y de sus compañeros, entorpeciendo o imposibilitando el buen desarrollo de la dinámica de aula y generando un mal clima en la misma.

- Conductas indisciplinadas: comportamientos perjudiciales para el correcto funcionamiento del aula, a través del cual los estudiantes contravienen las normas de convivencia y las reglas de funcionamiento del Centro.

- Desinterés académico: actitud de rechazo y desvinculación de los estudiantes hacia todo lo relativo a lo escolar, descuidando y perjudicando su propio proceso de aprendizaje y perturbando la propia dinámica del aula, soliendo mostrar

actitudes irrespetuosas e irresponsables tales como la impuntualidad, la procastinacion, el absentismo…

En esta línea Gordillo et al. (2016) consideran que, si el estudiante logra sentir apego por el docente, será más propenso a incoar y desarrollar una historia académica afectiva, siendo especialmente relevante en aquellos estudiantes con bagajes emocionales y afectivos inconvenientes y problemáticos (Gordillo et al., 2016).

Interrelaciones en el aula: docente-estudiante, estudiante-docente y entre compañeros

Como aseguran Martínez-Maldonado et al. (2019), las relaciones recíprocas de interacción están presentes en todo tipo de contextos sociales, culturales y, por tanto, académicos, expresando niveles de profundidad y complejidad de diversa índole, considerándose las aulas en sí mismas, como así lo indican Romero y Caballero (2008), como una comunidad humana insertas en un contexto determinado, el Centro Escolar.

Entendemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra condicionado por las interacciones que tienen lugar dentro del aula, ya sea entre iguales o entre el docente y los estudiantes, las cuales dependen de la calidad del clima de aula implantado (Gordillo et al. 2016), aseverando en este sentido Tuc (2013), que a través del clima de aula se define la calidad de las relaciones surgidas entre los diferentes agentes del aula. La implantación de un clima de aula positivo supone un recurso relevante para los estudiantes ya que, como consideran Martínez-Maldonado et al. (2019), pueden desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un ambiente afectivo, que se caracteriza por el flujo de relaciones afectuosas, cálidas y cordiales, dónde el docente figura como un pilar fundamental, promoviendo una comunicación activa y asertiva que desencadena, finalmente, en interacciones positivas. Esto es posible ya que, tal y como considera Esteve (2006), los estudiantes suelen responder de forma emocional, adecuada y ajustada al clima de aula implantado por el docente, al que analizan y les sirve de modelo de comportamiento.

En cuanto a las interrelaciones surgidas en el aula, consideramos que las establecidas entre docente y estudiante, según Rodríguez-Mantilla y Ruíz-Lázaro (2019), se complican y

empeoran a medida que se avanza en los cursos escolares, alcanzando su peor momento en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, como consecuencia, entre otros factores, del desinterés y desvinculación del alumnado al ámbito académico, por lo que, a rasgos generales, pueden presentar como consecuencia conductas contrarias a la convivencia, destacando actitudes de escasa disciplina y comportamientos irresponsables en el aula que obstaculizan su buen funcionamiento, soliendo contravenir las normas del Centro y del aula. Esta compleja circunstancia, según determina Bisquerra (2016), en parte se debe a la crisis de personalidad permanente propia de la adolescencia, que condicionan su capacidad de r, las relaciones establecidas entre docente y alumnado se encuentran marcadas y condicionadas por los múltiples y complejos ambientes sociales de los que puede proceder el estudiante, siendo de especial interés, como afirman Perlado et al. (2021), aquellos contextos sociales de exclusión, ya que desencadenan en escenarios de vulnerabilidad, tornando necesario el desarrollo de habilidades sociales que habiliten a los estudiantes a mantener relaciones interpersonales satisfactorias, siendo según Bisquerra (2011), las relaciones sociales uno de los principales factores del bienestar.

Esto implica que el docente, tal y como establecen Martínez-Maldonado et al. (2019), para aspirar a alcanzar calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe poner especial atención en la forma de tratar y dirigirse a los estudiantes en el aula, cuidando si forma de expresarse verbal y no verbal, favoreciendo el flujo de afectos y sentimientos adecuados y favorables a la existencia de un clima de aula de respeto, apoyo, seguridad, tranquilidad y confianza, favoreciendo el flujo positivo de emociones (Castro y Morales, 2015). Más allá de limitar sus acciones a las de mero transmisor de conocimientos, tal y como determinan Cercós (2009) y Sieberer-Nagler (2016), el docente ha de funcionar, esencialmente, como agente de socialización en el aula, adaptando su metodología y estilos educativos a las necesidades de los estudiantes, configurando un clima de aula afectivo y emocional, siendo responsable del mismo. En este sentido, Morales (2017) establece que la gestión del aula por parte del docente, de esta forma, influye positivamente en el desarrollo psicosocial de los estudiantes, lo que afecta, de forma determinante, en su rendimiento académico.

Esta manera de actuar en el aula permite al docente dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para prevenir y resolver problemas, adquiriendo las destrezas necesarias para afrontar las vicisitudes de la vida (Bisquerra, 2016), suponiendo que esto nos conduce a alcanzar la excelencia en las relaciones surgidas en el aula entre alumnado y profesorado. Martínez-Izaguirre et al. (2018) establecen aquellas competencias docentes que permiten que el profesorado realice una gestión eficaz de las emociones y la creación de climas de confianza:

- Regular y gestionar eficazmente sus propias emociones en el aula.
- Dedicar tiempo y reflexión a la resolución de problemas y conflictos en el aula.
- Manejar el estrés ante situaciones cotidianas.
- Generar hábitos que promuevan el bienestar en el aula.

De forma opuesta y, siguiendo las investigaciones de Bisquerra (2016), entendemos que cuando la relación entre docente y estudiante es negativa, se promueve la existencia de un clima de aula contrario a la convivencia, dónde prima un mal manejo de los estudiantes por parte del docente, gestionando las emociones del grupo de manera inadecuada, mostrando bajas expectativas, por lo que el alumnado, de forma sistemática e intencional, suele ser indisciplinado, conflictivo, poco participativo…, contraviniendo cualquier propuesta docente, derivando, según consideran Rodríguez-Mantilla y Ruíz-Lázaro (2019), en roles mal entendidos que generan la aparición de conflictos derivados del incumplimiento de las normas de clase, de la ausencia de una comunicación efectiva o a la falta de responsabilidad de algunos miembros del grupo. García-Rangel et al. (2014) por su parte, consideran que, de esta forma, se produce un deterioro del clima de aula, vinculándose esto a negativos efectos en el ajuste psicológico de todos los miembros participantes en las dinámicas de aula.

Existen algunos factores vinculados con la relación que se establece entre docente y estudiantes que afectan a la percepción del alumnado sobre el clima (Arón et al., 2012), que son:

- La percepción de credibilidad, certidumbre o desconfianza.
- La sensación de imparcialidad o injusticia.
- La percepción de valoración o descalificación.
- La actitud de empatía del docente.
- La facilidad para obtener apoyo, amparo y colaboración.
- El nivel de exigencia académica.
- El estilo educativo del docente.

En este sentido, considera López-Vélez (2018), que los docentes que se muestran escépticos ante las capacidades de sus estudiantes y mantienen bajas expectativas sobre sus logros académicos, suelen rebajar las exigencias, requiriéndoles objetivos por debajo de sus capacidades, brindándoles un apoyo y refuerzo desajustado a sus necesidades, limitando de forma significativa, su desarrollo intelectual, sus perspectivas de futuro y su participación activa, siendo esto especialmente relevante en el caso de estudiantes en riesgo de exclusión. Suponemos, siguiendo a López-González y Bisquerra (2013), que la percepción que el estudiante posee sobre su relación con el resto de agentes activos del aula, es subjetiva y cuando son negativas, tal y como asegura UNESCO (2013), el aula se torna un espacio desapacible, de desconfianza y poco acogedor, sintiéndose estos estudiantes rechazados por su entorno escolar.

Además de las relaciones entre docentes y estudiantes, son muy significativas para la configuración de un clima de aula positivo, las relaciones que se construyen entre iguales, por lo que, como aseguran Ascorra et al. (2003), es necesario promover en el aula el compañerismo, de forma que, como consideran Romero y Caballero (2008), se enfoque el clima de aula como una intervención social que garantice el compromiso ético, donde contenidos y metodologías sirvan para impulsar una transformación social. Esto supone que,

como afirman López-Mójica et al. (2018), promover un clima de aula positivo, implica mejorar la capacidad de trabajo cooperativo y colaborativo del alumnado, integrando el contexto del mismo, incitándolos a la participación activa, compensando las desigualdades sociales sufridas en el caso de estudiantes en riesgo de exclusión, logrando, asimismo, como considera UNESCO (2013), que dicho ambiente de aula ampare, eficazmente, el logro académico.

II.2.1.3. Relación del clima de aula con el rendimiento y la motivación académica

El rendimiento académico depende de múltiples variables de carácter social y educacional (Gaxiola et al., 2012), que tienen incidencia directa en el aprendizaje de contenidos, capacidades, expectativas, actitudes o intereses de los estudiantes, entre otros… (Valdés et al., 2023), alcanzando su máxima dimensión cuando se centra en el clima de aula, siendo dos factores que se encuentran interrelacionados entre sí de forma retroalimentativa (León et al. 2021). Es importante considerar, tal y como establece Tuc (2013), que el clima de aula facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo una vía fundamental para alcanzar el éxito académico, condicionando, como consideran Vélez et al. (2023), el estilo de aprendizaje de los estudiantes, sus expectativas académicas, su responsabilidad y compromiso con el resto de agentes intervinientes en el aula, su autonomía y competencias para solucionar problemas, así como su motivación.

En este sentido, pensamos, tal y como entienden León et al. (2021), que tanto clima de aula como rendimiento escolar, se encuentran relacionados de forma directa con la motivación que acompaña a los estudiantes a lo largo de su desarrollo académico, prediciendo, como asegura Mardones (2023), el compromiso que el estudiante será capaz de adquirir, teniendo un impacto positivo en su desarrollo socioemocional, previniéndose las actitudes de discriminación, favoreciendo la inclusión educativa de los estudiantes.

II.2.2. El clima de aula hacia la inclusión educativa

Siguiendo a Marchesi et al. (2021), entendemos que las instituciones escolares son espacios idóneos para influir en las pautas de conducta de los estudiantes y hasta en sus códigos morales, por lo que, a través de la presencia de un clima de aula positivo es posible influir en

el determinismo social y, por tanto, en el comportamiento individual de todos los agentes participantes en las dinámicas de aula. Para lograrlo es necesario que los docentes realicen un ejercicio profundo de análisis y reflexión en el aula, que les permita definir qué actuaciones son más adecuadas (Romero y Caballero, 2008), definiéndose, por tanto, tal y como aseguran Zhicay et al. (2019), una actividad docente de calidad como aquella que logra poner en práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje que sepa amoldarse a los estudiantes y sus necesidades, adaptándose asimismo, a la evolución y a los cambios sociales y culturales producidos a lo largo del tiempo, alcanzando personalizar e individualizar la enseñanza a cada estudiante, ya que, según determinan Montero et al. (2017), de esta forma se puede materializar el acceso cognitivo de todos los estudiantes, maximizando sus competencias y posibilidades. Este proceso de adaptación de las actuaciones docentes, como describe Coll (2013), debe incluir la consideración, a la hora de programar, de la trayectoria y expediente académicos de aprendizaje del alumnado, realizándose un enfoque longitudinal de todos aquellos factores que afecten y contribuyan al desarrollo personal y académico del alumnado, habilitándolo para tomar decisiones y ser responsables de las mismas.

Este enfoque inclusivo de la educación, logrado a través de la implementación de un clima de aula afectivo, alcanza su máxima dimensión cuando el alumnado es de carácter vulnerable, ya que, según establecen Manota y Melendro (2016), es fundamental e indispensable que los estudiantes en riesgo de exclusión social encuentren en el aula una oportunidad real de compensar sus dificultades socioafectivas y académicas, contrarrestando, como establecen Amores y Ritacco (2011), el fracaso escolar correspondiente a aquellas relaciones más autoritarias entre docentes y estudiantes, en las que el profesorado relega a un segundo plano el desarrollo personal y social del alumnado.

Alcanzar una educación de calidad, lejos de ser una utopía, consiste en realizar una intervención docente inclusiva, en la que, como aseguran Montero et al. (2017), independientemente de las condiciones personales, sociales, culturales y económicas del estudiante, se diseñe y aplique un clima de aula afectivo que permita ofrecer una experiencia de enseñanza-aprendizaje significativa, de forma que el alumnado pueda llegar a sentir que está integrado en un grupo que está capacitado para afrontar retos académicos y que el ritmo

y el nivel del aprendizaje en el aula es adecuado con sus potencialidades, llegando a prevenirse, como asevera Comellas (2013), la violencia y las conductas disruptivas en el aula, promoviéndose el logro del éxito educativo. En este sentido, el enfoque inclusivo, según establecen Manota y Melendro (2016), debe normalizar la diversidad y complejidad del alumnado, garantizando que los docentes ofrezcan a los estudiantes una fuente de recursos que les faciliten la mejora de sus actitudes a nivel personal, social, familiar y académico, promoviendo conductas reflexivas. Lograr estos objetivos es más sencillo si el docente establece normas de convivencia, pautas de conducta y de coexistencia, pudiendo ser esta la diferencia entre el logro académico o el fracaso escolar (Tuc, 2013).

En este sentido, los programas como la FPB surgen con la intención de facilitar la inserción social y académica de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, evitando, a través de una programación flexible y adaptada, situaciones de fracaso y abandono escolar temprano, atendiendo a la diversidad, favoreciendo el acceso a la vida laboral cualificada (Fernández-García et al., 2019). Este tipo de programas enfocan la enseñanza desde un punto de vista más participativo, menos teórico y empleando herramientas didácticas diferentes que ayuden a que el estudiante se reencuentre con la necesidad de aprender (Amores y Ritacco, 2015 a).

Asimismo, es importante considerar dentro de las habilidades socioafectivas y de desarrollo personal, aspectos tales como la autoestima, el autoconcepto o la autoeficacia, que según Narro y Maguiña (2021), deben ser fortalecidas en el proceso de aprendizaje, mejorándolo.

II.2.3. Autoestima, autoeficacia y autoconcepto hacia la inclusión educativa

Actualmente, siguiendo los estudios de Costa et al. (2021 b), entendemos que el aula es un espacio clave para reforzar el flujo positivo de interrelaciones entre alumnado y docente y entre iguales, debido a que en el aula los estudiantes comparten espacio y tiempo, cohabitando y conviviendo largas jornadas diarias, pudiendo extrapolarse este aprendizaje a la vida del alumnado en sociedad, en familia y consigo mismo. Si consideramos los estudiantes de carácter más frágil, como entienden Afonso y Sastre (2017), se necesitan medidas específicas para combatir la condición de vulnerabilidad de los estudiantes en el aula,

destacando en la presente investigación, tres factores que entendemos básicos para acercar a los estudiantes a la inclusión educativa:

- La autoestima:
    - Por ser considerada como uno de los bienes básicos de las personas (Gil, 1998).
    - Por ser baja en estudiantes de FPB (Aramendi et al., 2017; Monserrat y Melendro, 2017).
- La autoeficacia:
    - Por ser una variable que impulsa al ser humano a adquirir conductas que le permitan alcanzar aquello que se proponga (Corzo, 2020).
    - Por ser un mediador cognitivo de la conducta vocacional en estudiantes de FPB.
- El autoconcepto:
    - Por ser un atributo psicológico relacionado con el proceso evolutivo del individuo (Redondo y Jiménez, 2020).
    - Por ser negativa en estudiantes de FPB (Cid et al., 2019).

II.2.3.1. La autoestima

La autoestima, como dictaminan Trujillo et al. (2020), forma parte de la autonomía personal, considerándose, según Rosenberg (1965), como el conjunto de pensamientos y sentimientos que las personas tienen sobre sí mismos. Proviene, como asegura Okoye y Oghenekaro (2020), de una palabra griega que significa “reverencia hacia sí mismo”, refiriéndose a la forma en la que las personas perciben y valoran su propia imagen, evaluándola y emitiendo un sentimiento de bienestar o decepción asociado. La autoestima, por tanto, aparece como conclusión final de un proceso de valoración profunda externa y personal, autoevaluación y

satisfacción personal que cada quien hace de sí mismo en todo momento (Acosta y Hernández, 2004). Consiste, por tanto, en el conjunto organizado y variable de percepciones que posee cada persona sobre sí mismo, siendo, según Okoye y Oghenekaro (2020), la capacidad de apreciarse a uno misma, cuyo resultado, como destaca Acosta y Hernández (2004), se relaciona con nuestros sentidos de valía y capacidad, motivando nuestros comportamientos, definiendo, conformando, sustentando y otorgando un sentido a nuestra personalidad.

La autoestima no es innata, como afirma Roa (2013), se genera como resultado de la historia de vida de cada persona, como consecuencia de la sucesión de acontecimientos y sentimientos incesantes, entendiéndose, según Ortega et al. (2001), como un constructo hipotético que representa el valor relativo que los individuos se asignan así mismos o el que creen que los demás les otorgan. En este sentido, es importante tener en cuenta que nadie nace con alta o baja autoestima, ésta es aprendida a lo largo de la vida a través de la interacción que establecemos con nuestro entorno más cercano e influyente, como puede ser nuestro entorno familiar, muy especialmente, los progenitores, las amistades, incluso, los docentes, fundamentalmente, durante la etapa de la infancia y la adolescencia, siendo siempre susceptible de cambiar mientras estemos en contacto con los demás (Ortega et al., 2001).

Según Rosenberg (1965), la autoestima posee tres niveles:

- Alta autoestima: Se da cuando la persona se supone buena y se acepta plenamente.
- Mediana autoestima: Se produce cuando la persona en cuestión no se considera superior a otros, no aceptándose de forma plena a sí mismo.
- Baja autoestima: Se produce cuando la persona se considera inferior a los demás y tiene un sentimiento de desprecio hacia sí mismo.

En el caso de los adolescentes, Schoeps et al. (2019) consideran que la autoestima es uno de los recursos personales más importantes para el desarrollo de una vida plena, entendiendo, como determinan Silva y Mejía (2015), que este periodo se encuentra caracterizado por comprender un compendio de emociones confusas, ambiguas, contradictorias, caóticas, transitorias e inestables, que oscilan en función de las condiciones del ambiente, el transcurso de los sucesos y la percepción de las diferentes realidades, convergiendo todo ello en situaciones estresantes y de inseguridad para el alumnado.

Según determina Alcántara (2003), la autoestima nos sirve para superar las dificultades personales, mejorando la responsabilidad, apoyando la creatividad, determinando la autonomía personal, posibilitando relaciones sociales saludables, garantizando una proyección de futuro optimista, aceptando el fracaso como parte de la vida y constituyendo el núcleo de la personalidad, todo lo cual, también, condiciona la calidad del aprendizaje.

Por ello, en cuanto al ámbito escolar, según Ahmadi (2020), la autoestima académica es la que se produce cuando un estudiante ve condicionada su capacidad de aprendizaje según la percepción que tenga de sus propias destrezas y habilidades académicas, así como las expectativas que perciba de su entorno.

La autoestima es un constructo que ha suscitado interés en el ámbito de la investigación a lo largo del tiempo, existiendo una gran diversidad de teorías de origen divergente sobre su naturaleza, estando asociado íntimamente a otros factores diferentes de la personalidad. Aunque desde esta investigación se sigue la teoría de Roa (2013), en la que se considera que la autoestima tiene carácter, esencialmente, afectivo, a su vez, como afirma Enríquez (2017), está formada por otros dos componentes que se encuentran interrelacionados entre sí, de forma que, una modificación en uno de ellos lleva consigo una alteración en los otros:

- **Afectivo**: El componente afectivo de la autoestima es la valoración emocional que hacemos del conjunto de rasgos negativos y positivos que poseemos, atribuyéndonos un sentimiento de valor (Oghenekaro, 2020). La parte afectiva de la autoestima, por tanto, es la que nos permite desarrollar un sentimiento de bienestar o malestar dentro de nosotros, respondiendo emocionalmente en

función de nuestros valores, otorgando a la persona valores que le permiten desarrollar sentimientos de empatía, altruismo, sociabilidad, generosidad... (Alcántara, 1996).

- **Cognitivo**: Consiste en la organización, programación y uso que las personas hacen de la valoración que tienen sobre sí mismas, representando la autoimagen personal, la cual evoluciona con el paso del tiempo, madurando en función de la capacidad psicológica y cognitiva del individuo. Indica ideas, opiniones, creencias, percepción y procesamiento de la información (Roa, 2013). Según Enríquez (2017), el componente cognitivo fortalece la evolución de la autoestima, a través del desarrollo de la opinión de la personalidad y de su conducta como componente básico y esencial de carácter cognitivo o autoconcepto de la personalidad, es decir, la opinión que se tiene sobre la personalidad y su conducta. Este factor cognitivo, para algunos autores de la autoestima, para Contreras et al. (2005), se trata del autoconcepto.

- **Conductual**: En este sentido entra en escena la autoafirmación como propiedad de la conducta humana que, de forma coherente, permite que nos podamos entender a nosotros mismos y que podamos expresar con claridad y respeto nuestras emociones y opiniones, con el objetivo de obtener valoración positiva de nuestro entorno (Enríquez, 2017). Para Roa (2013), la variable comportamental de la autoestima, es la llamada autoeficacia.

Siguiendo la línea de pensamiento de Zamora (2020), es necesario que entre la autoestima y el rendimiento académico exista un vínculo favorable a través de un desarrollo social, que implique un cambio positivo en las circunstancias de vida de los estudiantes.

II.2.3.1.1. Relación de la autoestima con el rendimiento y la motivación académica

El rendimiento académico es un concepto que indica la cantidad de conocimiento derivado y adquirido a través del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ahmadi, 2020). Según Martínez-Soto y Emynick (2023), se trata de un proceso que adquiere coherencia a través de la influencia

de múltiples factores, que van más allá de las destrezas académicas del estudiante, destacando, tal y como aseguran Okoye y Oghenekaro (2020), variables como el interés, la motivación, la predisposición positiva al trabajo, la buena o mala actitud hacia el aprendizaje, la existencia de hábitos de estudio, la dilación académica o el control de las emociones negativas ante situaciones académicas estresantes, destacando la autoestima, que debe ser entendida, como elemento que permite la superación personal.

Por tanto, como asegura Ahmadi (2020), el rendimiento académico y la autoestima son dos variables que se encuentran directamente relacionadas entre sí, entendiéndose que si una aumenta se produce el incremento de la otra, existiendo una correlación positiva entre ambas. Por esta razón, Martínez-Soto y Emynick (2023), aseguran que el desarrollo correcto de la autoestima de los estudiantes en el aula influye directamente en su rendimiento académico, teniendo con éste una relación retroalimentativa. Es importante suponer que tanto rendimiento como autoestima, se encuentran influidos por factores académicos que están relacionados entre sí, como las características propias del contexto social y familiar del estudiante, el entorno escolar, el tipo de práctica docente en el aula, la cohesión del grupo de iguales, el tipo de actividades, etc. (Colquhoun y Bourne, 2012).

Surge el concepto de autoestima académica, entendido como el proceso de evaluación de los estudiantes en función de sus capacidades y aptitudes para lograr el éxito académico (Okoye y Oghenekaro, 2020), siendo según la Agencia de Calidad de la Educación (2016), aquel elemento de carácter socioemocional que compromete el buen desarrollo psicológico y epistémico de los estudiantes, de forma positiva o negativa, según sea ésta alta o baja, entendiendo que, cuando la autoestima académica empeora, pudiendo estor acarrear en estudiantes que no alcanzan el éxito educativo, llegando incluso a desertar, comprometiendo su futuro (Arévalo et al., 2019).

La autoestima académica se divide en tres niveles, según sea alta, moderada o baja (Okoye y Oghenekaro, 2020):

- Alta autoestima académica: Se describe a un estudiante con una percepción positiva respecto de sus competencias para el logro de la excelencia académica

en las diferentes materias (Okoye y Oghenekaro, 2020). Los estudiantes con alta autoestima académica asumen de forma favorable los retos escolares, manteniendo una actitud activa y una buena disposición de participación y colaboración para realizar los trabajos de clase (Vargas, 2017).

- Moderada autoestima académica: Se describe a un estudiante con una conducta despreocupada por lo concerniente a lo académico, en la que se conforma con aprobar y evitar una situación de fracaso escolar (Okoye y Oghenekaro, 2020).

- Baja autoestima académica: Se describe a un estudiante emocionalmente desvinculado del ámbito académico, llegando a adquirir una percepción negativa del mismo, no sintiendo la necesidad de alcanzar el éxito o la excelencia académica en su desarrollo como estudiante (Okoye y Oghenekaro, 2020).

En muchas ocasiones, se señala a la baja autoestima como la principal responsable de rendimientos académicos deficientes y/o incompletos, conduciendo esta situación adversa a la adquisición de patrones de comportamientos negativos que conllevan a la auto devaluación del estudiante, pudiendo acarrear esta situación su desequilibrio emocional y hasta físico (Ahmadi, 2020). La baja autoestima se relaciona directamente con la falta de confianza de los estudiantes, que dejan de creer en sí mismos, limitando por completo su potencial, agravándose esta situación cuando el entorno más cercano del alumnado no proporciona la ayuda y apoyo necesarios e inexcusables (Vargas, 2017). Es por ello que, Ahmadi (2020) determina que el esfuerzo y la iniciativa de los estudiantes se encuentran favorecidos por una buena autoestima académica, mejorando, según Silva y Mejía (2015), la motivación por involucrarse activamente con el ámbito académico. Se puede, por tanto, afirmar que la autoestima en la etapa adolescente tiene una gran importancia, tanto a nivel personal, como para su proceso educativo, favoreciendo u obstaculizando su desarrollo educativo a nivel individual y colectivo, influyendo de manera relevante en su estado emocional (Silva y Mejía, 2015).

En el caso de personas en riesgo de exclusión social, siguiendo a Bárez (2019), éstas se caracterizan por tener una debilitada estructura emocional, la cual se manifiesta a través de

una serie de carencias personales, destacando los sentimientos de tristeza, desmotivación, decepción o frustración, tendiendo al aislamiento social o la incapacidad de manejar sus emociones conflictivas, como es el caso de la ira, la ansiedad o el estrés, bajándose de forma sustancial la autoestima.

II.2.3.1.2. Autoestima como estrategia de inclusión educativa

Si aceptamos, como asegura Bel (2002), que la exclusión social supone la ausencia de afecto y expectativas para la persona que la sufre, se entiende que, como determinan Amores y Ritacco (2011), la situación de exclusión beneficia el ingreso al Sistema Educativo de un alumnado con baja autoestima y cada vez más vulnerable, lo que puede traducirse en dificultades de adaptación y desigualdad de oportunidades. En este sentido, Ferreira et al. (2021) y De Wall et al. (2011) determinan que la autoestima, entre otros factores influyentes, es uno de los componentes más determinantes en personas en riesgo de exclusión social. Este alumnado corre el riesgo de abandonar de forma prematura los estudios, con las consecuencias personales, emocionales, sociales y hasta laborales que ello implica (Escudero, 2002).

A través del desarrollo de aspectos socioemocionales como la comunicación afectiva, la escucha activa, la empatía y la comprensión emocional del alumnado, es posible, como asegura Bárez (2019), promover la mejora de la autoestima en las personas pertenecientes a colectivos en riesgo de exclusión social, lo cual se traduce en un incremento y mejora de sus habilidades socioemocionales, considerando en la línea de Díaz-Falcón (2017), que esta mejora de la autoestima supone además, la mediación en la prevención de conductas de riesgo frecuentes en la adolescencia y, especialmente, en estudiantes vulnerables.

Siguiendo las afirmaciones de Parada et al. (2016), entendemos que el logro de una autoestima adecuada por parte de los estudiantes en riesgo de exclusión social puede traducirse también en la mejora de sus niveles de creatividad, favoreciendo el trabajo autónomo, así como el control en la manifestación de conductas impulsivas y agresivas. Asimismo, consideramos que mejorar la autoestima en estudiantes vulnerables incide positivamente en su voluntad de afrontar nuevos retos dentro y fuera del aula o a tolerar mejor la frustración (Cid, 2019), interviniendo en el desarrollo óptimo de las estrategias

cognitivas y metacognitivas de los mismos. Esto configura de forma directa, como aseguran Hidalgo et al. (2021), la regulación emocional en lo que respecta a sus fortalezas y debilidades del alumnado, repercutiendo estas características personales, en factores académicos como la procrastinación, que cuando la autoestima es baja, visibiliza a un estudiante que, de forma deliberada, decide atrasar sus obligaciones académicas, repercutiendo esta situación en su rendimiento académico, llegando incluso a comprometer su permanencia en el Sistema Educativo, aspecto especialmente importante y complicado en aquellos estudiantes en riesgo de exclusión.

La autoestima es un factor clave en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes vulnerables, incidiendo directamente en las relaciones que éstos establecen con todos los agentes activos del aula, por lo que como aseguran Parada et al. (2016), una mejora de la autoestima en el alumnado en riesgo, le capacita para superar los obstáculos derivados de la interactuación, tanto con sus compañeros como con sus docentes (Parada et al., 2016).

Actualmente, en este sentido, es fundamental crear espacios educativos inclusivos, seguros y participativos, debido a que, tal y como estipulan Rodríguez-Garcés et al. (2021), este tipo de centros fortalece la satisfacción personal y el sentimiento de bienestar, acogiendo y defendiendo, tal y como señala el Informe de la UNESCO (2021), una inevitable diversidad de alumnado que es tan complicada como enriquecedora, compensando las situaciones de exclusión educativa, dando una respuesta positiva a las diferencias propias de los grupos vulnerables en condiciones de desventaja social. En esta línea, siguiendo a Aramendi et al. (2011), para mejorar el desarrollo social, académico y emocional, así como las oportunidades de los estudiantes en riesgo de exclusión social aparecen los programas de formación profesional, lo cuales mejoran la percepción, la motivación, la responsabilidad y la autoestima, derivando en la mejora de la inclusión social y educativa. Como asegura Kumar (2019), es fundamental usar un clima de aula adecuado que tenga impactos positivos en el estrés, la ansiedad, la mejora general del bienestar, el rendimiento académico y la autoestima.

Finalmente, Del Rosal y Bermejo (2018), consideran que uno de los aspectos asociados a la autoestima es el sentimiento de autoeficacia.

II.2.3.2. La autoeficacia y la Teoría Social Cognitiva

Aunque, como asegura Corzo (2020), son pocos los estudios existentes sobre la autoeficacia, podemos centrar su significado a través de la investigación de Noh-Moo et al. (2021), que siguiendo a Bandura (1994), establecen que la autoeficacia implica el esfuerzo invertido y realizado con la intención de alcanzar determinadas metas y objetivos, así como el grado de constancia y tenacidad ante los problemas y vicisitudes de la vida, suponiendo un aspecto conductual del individuo. Constituye, según Reoyo (2013), un determinante básico de la seguridad en uno mismo, describiéndolo Ahmadi (2020), como la valoración y evaluación que las personas hacemos sobre nuestras propias capacidades o competencias para llevar a cabo una labor determinada, alcanzar objetivos específicos o superar un obstáculo concreto.

Como indica Corzo (2020), a partir de este concepto de autoeficacia, Bandura (1965) describe lo que se conoce como Teoría Social Cognitiva, que implica la organización, adquisición y ejecución de modelos de aprendizaje basados en el uso de estrategias, convirtiéndose la autoeficacia, como determinan Mendoça et al. (2020), en el elemento básico de dicha Teoría Social Cognitiva de Bandura. En este sentido, según establecen García-Puello et al. (2020), la autoeficacia explica cómo la propia opinión que cada persona va desarrollando a lo largo del tiempo sobre sus competencias y capacidades para ejecutar y organizar determinados trabajos de forma deseada, pudiendo llevarlo a alcanzar positivamente la consecución de objetivos en situaciones determinadas.

Debido a que, en el curso de nuestras vidas, las personas nos enfrentamos a innumerables contrariedades, retos y desafíos que nos fuerzan a tomar continuamente decisiones (Canto, 1998), pensamos que el concepto de autoeficacia adquiere especial relevancia, ya que, tal y como asevera Corzo (2020), las creencias de autoeficacia sirven de impulso y movimiento personal, capacitándonos para adquirir comportamientos y actitudes que nos permitan conseguir aquello que nos propongamos. Esto influye, decisivamente, como asevera Oláz (2003), en los estudiantes, condicionando su comportamiento, su capacidad de esfuerzo, constancia, tenacidad y sacrificio, contribuyendo, incluso, en la capacidad de reflexión y pensamiento.

Además, tal y como entienden Noh-Moo et al. (2021), cuando se produce un progreso en la creencia de autoeficacia que tienen los estudiantes de sí mismos, esto puede suponer una mejora en el control y gestión eficaz de sus propias emociones ante situaciones controvertidas, complejas, adversas y estresantes de su vida, considerando, en este sentido, García-Puello et al. (2020) y Galleguillos y Olmedo (2017), que una autoeficacia positiva puede condicionar y convenir la toma de decisiones, ya que la buena autoeficacia dota a los estudiantes de las herramientas, habilidades y facultades necesarias para capacitarlos a que puedan anticipar, de manera satisfactoria, el acontecer de ciertos sucesos o eventualidades de su contexto personal y social, según sus decisiones.

De esta manera, las creencias de autoeficacia, como determinan Noh-Moo et al. (2021), influyen en el desarrollo de hábitos de vida saludables por parte de los estudiantes en riesgo de exclusión social, los cuales estarán capacitados para valorar situaciones de peligro para su salud, teniendo habilidades y destrezas para controlar comportamientos de riesgo, mejorando, de esta manera, su bienestar personal y sus expectativas con respecto a su vida presente y futura, de forma resiliente, permitiendo que puedan marcarse de forma optimista desafíos de vida más ambiciosos.

En lo que respecta al ámbito académico, Medrano (2011) afirma que la autoeficacia se considera un constructo de gran valor en el campo de la investigación educativa y de considerable importancia para la interpretación, pronóstico y prevención del fracaso académico.

II.2.3.2.1. Relación de la autoeficacia con el rendimiento y la motivación académica

Contreras et al. (2005) consideran que es preciso conceder a la autoeficacia especial atención en cuantos a las prácticas pedagógicas y de enseñanza. Por tanto, la Teoría Social Cognitiva brinda, como asegura Chaves y Rodríguez-Miranda (2017), una perspectiva psicopedagógica del aprendizaje con gran potencial académico, incitando a los estudiantes, como indican Galleguillos y Olmedo (2017), a tomar decisiones destinadas al logro de los propósitos que se han planteado. Es por ello, que se puede decir que la autoeficacia correlaciona con el

rendimiento académico (Mendoça et al., 2020 y Zamora, 2020), jugando un importante papel en su determinación, siendo un predictor positivo del mismo (Ahmadi, 2020) y entendiéndose éste como el resultado del aprendizaje producido por el estudiante, siendo las calificaciones escolares el indicador más comúnmente utilizado (Castejón, 2014).

Los estudiantes con elevado sentido de autoeficacia, como aseguran Ruíz-Dodobara (2017), serán más constantes ante actividades complejas, trabajando intensa y persistentemente hasta alcanzar los objetivos marcados. Tal y como considera Bandura (1995), estos estudiantes tienden a interpretar el trabajo académico como un reto más que enfrentan de manera eficiente, confiando en sus capacidades, siendo más persistentes y haciendo uso eficiente de los conocimientos y habilidades adquiridos, logrando visualizar escenarios de éxito. Según Ahmadi (2020), hay estudiantes capaces tener el control de su propio proceso de aprendizaje, dominando los contenidos, el contexto y las estrategias metodologías, ofreciendo una respuesta adecuada a las exigencias educativas, estando, como aseguran Silva y Mejía (2015), la autoeficacia académica estimulada por los logros académicos.

Sin embargo, de forma opuesta, nos encontramos también con estudiantes con bajas expectativas de sus capacidades, incidiendo la autoeficacia en los niveles de esfuerzo, dificultando que el estudiante amplíe y complejice el espectro de actividades a afrontar en el aula, disminuyendo su rendimiento académico (Ruíz-Dodobara, 2017). Un bajo rendimiento académico supone una mayor probabilidad de no superar los objetivos marcados en el aula, una menor aceptación por parte de la sociedad, destacando el desencadenamiento de sentimientos y emociones negativas, como la desilusión o la decepción, lo cual puede conducir a la percepción de una baja autoeficacia (Galicia et al., 2013). Por esta razón, los estudiantes con baja autoeficacia, desconfían de sus capacidades de eficacia, proyectando escenarios de fracaso e inseguridad, por lo que se verá afectada de forma positiva o negativa el desempeño de la tarea (Bandura, 1994), tendiendo, por tanto, a elegir aquellas actividades en las cuales se consideran más hábiles y competentes y rechazando aquellas en las que se sienten incapaces (Oláz, 2003). Pajares (2002) establece que a través de ella se podría explicar por qué estudiantes con las mismas capacidades, conocimientos y competencias presentan comportamientos y rendimiento académico diferentes y obtienen resultados distintos,

pudiendo, en algunas ocasiones, estas respuestas académicas estar en disonancia con sus habilidades. En este sentido, se puede afirmar, como así lo hacen Mendoça et al. (2020), que más que tener ciertas actitudes, se trata de creer que se tienen o que se pueden adquirir por medio del esfuerzo personal, siendo esas creencias de autoeficacia necesarias para adaptaciones eficaces, enfrentar desafíos y superar obstáculos de manera saludable y asertiva. De la misma forma, según Silva y Mejía (2015), entendemos que la autoeficacia es considerada como uno de los factores principales en la motivación de los estudiantes. Se entiende, pues, que la motivación educativa impulsa la realización de actividades asociadas al aprendizaje, (Vallerand et al., 1992), orientando al estudiante hacia la ejecución de sus actividades determinando así el nivel de aprendizaje (Mwangi y McCaslin, 1994).

Por ello, como afirman Renta et al. (2019), las consecuencias negativas de baja motivación en la trayectoria académica de los estudiantes que están en riesgo de exclusión social hacen que experimenten, a menudo, sentimientos de animadversión y desafecto hacia los Centros Educativos, que derivan en situaciones de absentismo, fracaso escolar e incluso abandono temprano de los estudios, por lo que se hace necesario, como aseguran Muntaner et al. (2020), incluir estrategias eficaces y contextualizadas de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

II.2.3.2.2. Autoeficacia como estrategia de inclusión educativa

Las investigaciones de Grassi et al. (2021) establecen una relación directa entre la inclusión educativa y la autoeficacia, importante a tener en consideración a la hora de diseñar estrategias de enseñanza que, como indica Zamora (2020), deben permitir a los estudiantes adquirir confianza y competencia, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo, como determinan Muntaner et al. (2020), ser inclusivas. Para ello, se ha de tener en consideración la diversidad, disminuyendo, como indica Murillo et al. (2020), la desigualdad y exclusión en el contexto educativo, enfatizándose, como indican los estudios de Zamora (2020), una evolución positiva en la vida de los estudiantes, respondiendo a las necesidades de la sociedad actual. Esta sociedad en la que nos encontramos actualmente, como indica Corzo (2020), manifiesta una creciente preocupación por los problemas asociados a la etapa

adolescente, circunstancia agravada, como consideran Escarbajal et al. (2019), cuando las peculiaridades socioeconómicas, familiares, culturales y educativas de los estudiantes son de riesgo de exclusión social y educativa, en la que se destaca, como considera la UNESCO (2020), situaciones frecuentes de fracaso escolar, derivándose, tal y como afirman Contreras et al. (2005), una disminución en su autoeficacia.

Mendoça et al. (2020) la consideran como uno de los recursos más importantes de la salud mental y, como establecen García-Álvarez et al. (2019), es un constructo que se encuentra compuesto por un conjunto de procesos cognitivos, motivacionales y afectivos y que incide en la evolución de los estudiantes adolescentes, mejorando la valoración que hacen de sí mismos y de sus capacidades y, por ende, su estado de bienestar personal, estando caracterizada, como señalan Covarrubias y Mendoza (2013), por su permeabilidad a los cambios que la pueden fortalecer o debilitar.

Por tanto, de acuerdo con Galicia et al. (2013), los Centros Escolares son el contexto más adecuado para forjar una autoeficacia positiva, de forma que, como asegura Corzo (2020), a través de ella se puede alcanzar una autoeficacia efectiva que dote a los estudiantes de los instrumentos precisos que los estudiantes puedan afrontar cualquier ambiente. Esta mejora en la autoeficacia permite que adquieran la capacidad de resolver situaciones difíciles o problemáticas (Bandura, 1977), logrando los estudiantes, además, como indican Renta et al. (2019), adquirir mejores estrategias de aprendizaje metacognitivas. A su vez, estas circunstancias implican que se vean afectados de forma positiva los patrones de pensamiento y las pautas de comportamiento, favoreciendo o impidiendo la realización de determinadas formas de proceder (Reoyo, 2013).

En este sentido, en el aula, el docente, a través de las creencias de autoeficacia, debe influir en el estudiante de varias maneras (Canto, 1998):

a) En sus elecciones y conductas.

b) Motiva al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente cómodo, competente y confiado, mientras que lo anima a evitar aquellos proyectos para los que se siente inseguro.

c) Determina cuánto esfuerzo desplegará el estudiante para realizar la tarea.

d) Pronostica cuánto tiempo persistirá en el logro de determinados objetivos y cómo actuará ante situaciones adversas.

La autoeficacia, como indican Borrachero et al. (2012), se vincula al autoconcepto, de forma que cuando el estudiante posee una autoeficacia positiva presenta también un alto autoconcepto, dándose esta situación también a la inversa, por lo que un elevado autoconcepto origina una mejor autoeficacia, dependiendo ambos constructos, tal y como aseveran Guerrero et al. (2001), de la percepción que el estudiante tenga de sí mismo, de su perspectiva de vida, de su situación presente o de su propio bagaje personal.

II.2.3.3. El autoconcepto

Los continuos cambios a nivel psicológico, social, familiar, cognitivo y fisiológico propios de la adolescencia conforman, como establecen Pinel et al. (2019), el autoconcepto de los estudiantes, así como su capacidad para afrontar situaciones adversas a lo largo de la vida. El autoconcepto, según Palacios y Coveñas (2019), juega un papel decisivo y central en la formación de la personalidad, estando en la base del buen funcionamiento personal, social y académico del individuo, forjando parte esencial de su factor cognitivo.

El autoconcepto es un tema de central interés para la comunidad científica (Iniesta y Mañas, 2014) y como sugiere Morales (2017), condiciona la capacidad de los estudiantes para su autoanálisis, configurando su inteligencia emocional. Tal y como indican Redondo y Jiménez (2020), el autoconcepto influye en la evolución de los estudiantes, considerándose como un atributo psicológico que se va moldeando a lo largo de la vida, subyugado a los diferentes estados emocionales que experimentan las personas y a la interpretación que se haga de los mismos.

En este sentido, se puede afirmar, siguiendo a García y Musitu (2014), que el autoconcepto se basa en las creencias de los estudiantes entendidos como convencimientos propios, realizándose éstos, según Palacios y Coveñas (2019), una representación mental de sí mismos. Aunque desde esta investigación se sigue la teoría de Roa (2013), en la que se considera que el autoconcepto tiene carácter, esencialmente, cognitivo, a su vez, como afirma Ariza (2017), está formado por otros dos componentes que se encuentran interrelacionados entre sí, de forma que, una modificación en uno de ellos lleva consigo una alteración en los otros, siendo estos los siguientes, al igual que le sucede a la autoestima:

a) Dimensión cognitiva: Son aquellas creencias y percepciones que cada persona tiene de sí misma (Alcántara, 1996).

b) Dimensión afectiva: Consiste en la valoración que hace un individuo sobre la idea que tiene de sí mismo (Alcántara, 1996), cómo se ve así mismo en cuanto al ajuste emocional (Esnaola et al., 2008). (Autoestima para esta investigación).

c) Dimensión comportamental: Se trata de la conducta del individuo para lograr el reconocimiento de los demás y de uno mismo, con la intención de autoafirmarse (Alcántara, 1996), así como la percepción que el estudiante tiene de su forma de proceder, en cualquier ambiente, ya sea social, familiar o educativo, favoreciendo el control de la conducta, a través del autoanálisis, valorando los propios logros (Vargas, 2017). (Autoeficacia para la presente investigación).

El autoconcepto, según indica Roa (2013), propone un escenario psicológico complejo al consistir en percepciones, las cuales se presentan como autoesquemas que ordenan y organizan las experiencias pasadas a través de las cuales las personas pueden interpretar y reconocer la información generada. Es por ello, que, junto con otros factores, como la inteligencia, las emociones o la sociedad, el autoconcepto influye en el rendimiento académico de los estudiantes (Peyrovi et al., 2011).

II.2.3.3.1. Relación del autoconcepto con el rendimiento y la motivación académica

Siguiendo los estudios de Redondo y Jiménez (2020) y de Manassero y Vázquez-Alonso (2005), se entiende que el autoconcepto posee un marcado carácter multidimensional que guarda relación con otros constructos, destacando desde esta investigación la relación que según indican Pacheco et al. (2009), guarda con el rendimiento académico. El rendimiento, como afirman Toscano et al. (2019), es un elemento indicador de la eficiencia y calidad del proceso educativo que, entre otras cuestiones, depende de las actitudes y juicios de valor que los profesores hagan de los estudiantes, transmitiendo sus expectativas, creencias y afectos, como de la propia noción que los estudiantes tengan de sus capacidades y aptitudes (Mansilla et al., 2020).

De la unión del autoconcepto y del rendimiento académico nace el constructo de autoconcepto académico, aplicado al ámbito de la enseñanza, estando configurado, tal y como explican Laespada et al. (2012), no sólo por las calificaciones de las producciones del alumnado, sino también a partir de la valoración que el individuo hace de los resultados asociados a cómo concibe el esfuerzo realizado, cómo percibe su comportamiento y cómo le afecten las opiniones vertidas por el entorno. El autoconcepto académico es considerado como indicador de la calidad de la enseñanza que es el reflejo del desempeño efectivo del docente que involucran e implican a los estudiantes de forma activa, así como su rendimiento académico revela el autoconcepto del estudiante (Mansilla et al., 2020).

En este aspecto, existe evidencia empírica de la importancia significativa que tiene el autoconcepto en el rendimiento del estudiante (Goñi et al., 2012 y Martínez-Antón et al., 2007), por lo que un autoconcepto positivo originaría un buen rendimiento o, por el contrario, un autoconcepto negativo podría tener como resultado el fracaso escolar del estudiante (Sánchez-Zafra et al., 2022).

Tajfel y Turner (1997) defienden la idea de que el autoconcepto, además de recoger aspectos tales como la aptitud, la inteligencia, los valores o las emociones, contempla el rol que los estudiantes desempeñen en sociedad o lo que se conoce como identidad social, por lo que considerando la presencia en las aulas de un alumnado vulnerable, se entiende, tal y como defienden Toscano et al. (2019), que existe un compromiso ético por parte de las instituciones

educativas para proporcionar a todos los estudiantes de las herramientas adecuadas a través de una formación, preparándolos a nivel académico, personal y social, de forma que mejoren su capacidad para cohabitar en sociedad.

II.2.3.3.2. Autoconcepto como estrategia de inclusión educativa

Partiendo de la aseveración de Afonso y Sastre (2017), que aseguran que la educación es uno de los factores clave de la exclusión social, entendemos, como aseguran García-Martínez et al. (2015), que existe una relación directa entre el autoconcepto y la inclusión educativa. Es fundamental considerar que la inclusión educativa implica la existencia de procesos innovadores que mejoran el rendimiento y el aprendizaje significativo que, como establecen Beasley y Garn (2013), aumentan los niveles de responsabilidad y de autonomía del alumnado más vulnerable, pudiendo influir en su desarrollo emocional y, por consiguiente, en su percepción de competencia, autoestima y autoconcepto.

Asimismo, considerando que el propósito de la educación inclusiva es favorecer el máximo desarrollo posible de todo el alumnado independientemente de sus características individuales (UNESCO, 1994 y Carneiro y Ribeiro, 2018), pensamos que este enfoque educativo supone el vehículo adecuado para lograr una educación de calidad, donde prevalezca el equilibrio, la equidad y la excelencia (López-Vélez, 2018). Desde la presente investigación se defiende que las intervenciones docentes han de ser inclusivas, contemplando, tal y como afirma Frutos de Miguel (2018), procesos de reflexión que mejoren el autoconcepto y, como consecuencia, la inclusión en el aula, encontrándose los ámbitos emocional y educativo muy unidos, por lo que el propio autoconcepto, permitirá que alcance sus meta personales, académicas y sociales.

II.2.4. Interrelación entre autoestima, autoeficacia y autoconcepto en el ámbito académico y su relación con la inclusión educativa

Al margen de la contribución que de forma independiente tienen la autoestima, autoeficacia y autoconcepto en la inclusión educativa, consideramos estos tres constructos interesantes para la presente investigación por encontrarse íntimamente relacionados entre sí. Por un lado,

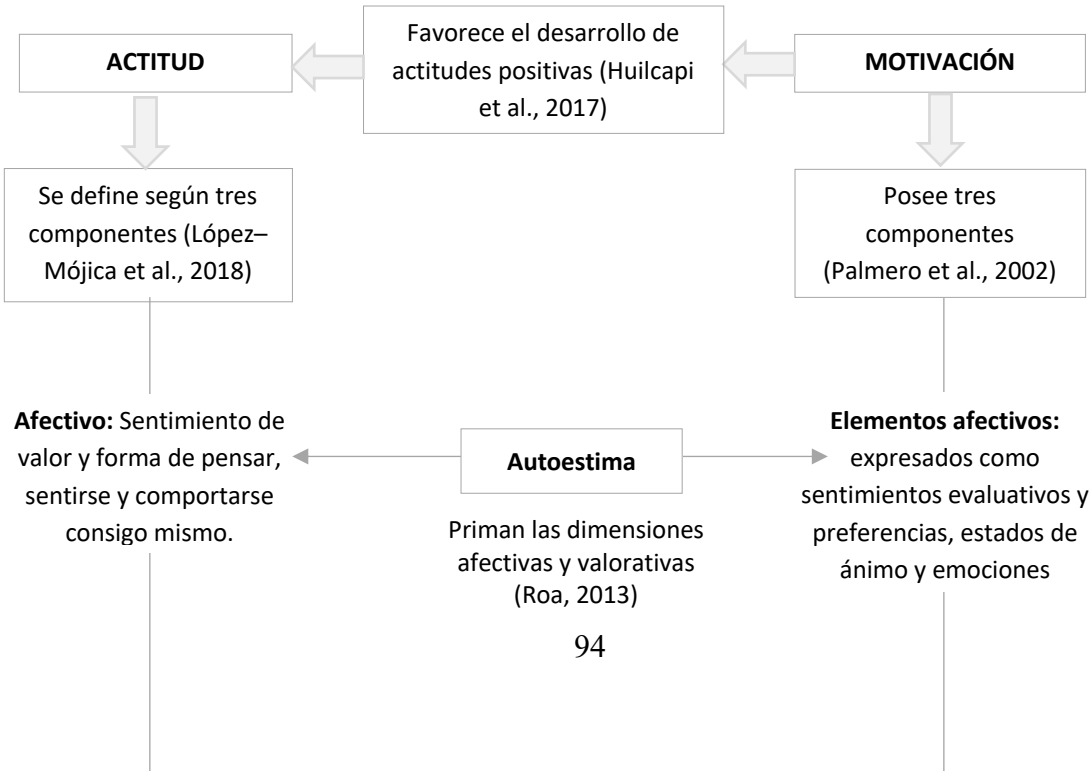
diversos estudios han relacionado la autoestima con la autoeficacia (Bandura, 1977) y a ambos conceptos con el logro y el éxito (Abalde y Pino, 2016), mostrando la autoeficacia la evaluación cognitiva de las capacidades que uno tiene y la autoestima, la valoración afectiva de esta evaluación, considerando que el fracaso al intentar superar un problema impacta en ambas (Reina et al., 2010 y Saravia y Frech, 2012).

Por su parte, la autoestima es el resultado de sumar la autoconfianza y el respeto por uno mismo, encerrando los sentimientos de autoeficacia y el de valor personal (Rosal y Bermejo, 2018). Se considera que la autoestima y la autoeficacia sufren un empeoramiento en la etapa adolescente, volviendo a experimentar una mejoría a medida que pasan los años (Parra et al., 2004 y Savin-Williams y Demo, 1984).

Asimismo, autoestima y autoconcepto en numerosas ocasiones, se usan de forma sinónima, dando lugar a confusiones al respecto (Rosal y Bermejo, 2018), por lo que se puede afirmar que la delimitación conceptual del autoconcepto y de la autoestima no es clara, hasta el punto que ambos conceptos se llegan a utilizar, indistintamente, para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo (Roa, 2013 y García y Musitu, 2014). En este sentido, es necesario entender que el autoconcepto no es innato, la persona lo va desarrollando, percibiendo, modelando y forjando su propia imagen, mientras que, cuando nos referimos a la autoestima, entendemos que se trata de la actitud que una persona tiene hacia sí misma (Roa, 2013), relacionándose la autoestima con el logro de los estudiantes (Ahmadi, 2020) y entendiendo que el autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación de la autoestima (García y Musitu, 2014). De la misma forma, existe una relación directa entre el autoconcepto y la autoeficacia, de manera que cuando el estudiante posee un autoconcepto positivo presenta una alta autoeficacia, en cambio, si el sujeto presenta un autoconcepto negativo, las creencias de autoeficacia son bajas (Borrachero et al., 2012).

Al mismo tiempo, nos parece oportuno vincular los conceptos actitud y motivación, debido a que las actitudes son un componente fundamental e individual de cada persona que indican la forma en la que las personas resuelven las diferentes situaciones vitales que se le presentan a lo largo del tiempo (García–Ruíz y Orozco, 2008 y Alvarado et al., 2011) y la motivación es

una destreza básica y necesaria para dirigir nuestras emociones según las éxitos obtenidos, capacitándonos para poder controlar nuestros impulsos, siendo la fuerza que confronta a la procrastinación de los estudiantes, implicándolos en la dinámica de aula para que cumplan con sus obligaciones, ejerciendo una presión necesaria para que adquieran una actitud responsable y comprometida (Mendoza y Vigueras, 2019). En la Figura 6, se ofrece una relación entre los constructos de autoestima, autoeficacia y autoconcepto con las variables de actitud y motivación:



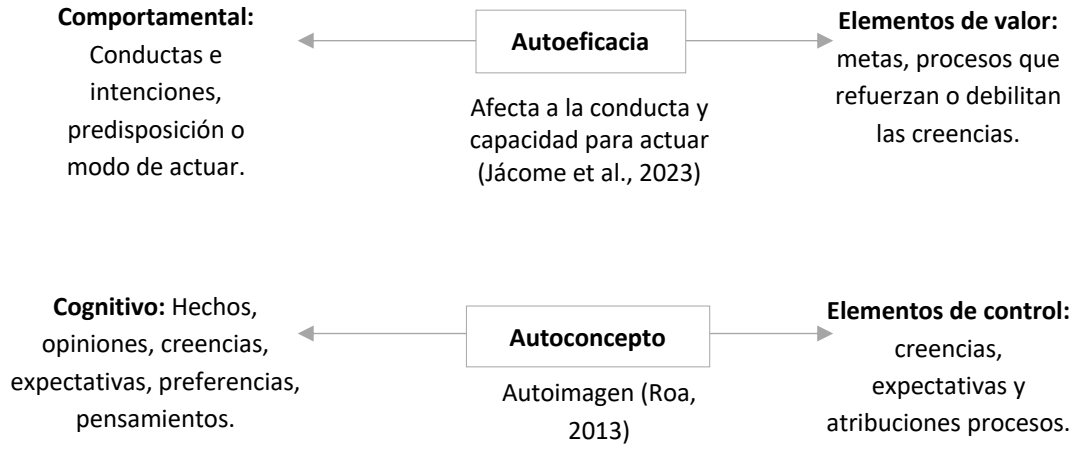


Figura 6

Relación de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto con la actitud y la motivación. (Figura de elaboración propia).

Estos tres conceptos, a su vez, aportan, tal y como se refleja en la Tabla 4, una mejoría en la inclusión educativa del alumnado:

Tabla 4

Mejora de la inclusión educativa a través de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto

Inclusión educativa	Autoestima – autoeficacia – autoconcepto
Considerar un papel participativo y pertinente del estudiante, para que éstos como sujetos activos de la clase, den sus puntos de vista (Castillo, 2016 y Slee, 2019).	Una elevada autoestima implica una disposición del estudiante para participar y colaborar en las actividades de clase (Vargas, 2017), siendo más participativo (Ruíz-Dodobara, 2017). La implicación activa del estudiante aumenta cuando aumenta su autoconcepto (Núñez et al., 1998).
Lograr resultados académicos y sociales óptimos de la escuela (Slee, 2019).	Rendimiento académico y autoestima son dos variables que se encuentran directamente relacionadas entre sí, entendiéndose que, si una aumenta se produce el aumento de la otra (Ahmadi, 2020).

	La autoeficacia correlaciona con el rendimiento académico (Mendoça et al., 2020 y Zamora, 2020) siendo un predictor positivo del mismo (Ahmadi, 2020). Un autoconcepto positivo originaría un buen rendimiento o, por el contrario, un autoconcepto negativo podría tener como resultado el fracaso escolar del estudiante (López-Telón, 2014).
Mejorar actitudes, creencias y comportamientos de los estudiantes (UNESCO, 2020).	Lograr una autoestima positiva, implica tener conciencia de las fortalezas personales, optimismo, autodirección, actitud cooperativa, capacidad de confiar en los demás y sentirse bien (Martínez-Izaguirre et al., 2018). La autoeficacia implica la parte pragmática y las actitudes (Silva y Mejía, 2015). El autoconcepto implica las creencias y percepciones sobre uno mismo que afectan a la conducta (Naranjo, 2006 y Roa, 2013).
Mejorar la confianza, autonomía y seguridad de los estudiantes (Slee, 2019).	La autoestima implica el afecto por uno mismo (Roa, 2013), implicando tener fortalezas personales, optimismo, autodirección, actitud cooperativa, capacidad de confiar en los demás y sentirse bien con una amplia variedad de sentimientos (Martínez, 2018). La mejora de la autoeficacia implica un aumento de la competencia, confianza y compromiso del estudiante (Ruíz-Dodobara, 2017). El autoconcepto refleja la autoconfianza y seguridad de la persona (Naranjo, 2006).
Contribuir a la cohesión social del alumnado, incentivando las relaciones de cooperación y amistad (Pérez-Edo, 2011).	La autoestima favorece la mejora de las relaciones sociales (Alcántara, 1996). Baja autoeficacia: baja capacidad para desarrollar relaciones sociales positivas (Ruíz-Dodobara, 2017) El autoconcepto afecta cómo el estudiante se relaciona con los demás y en su comportamiento (Clark et al., 2000).
Implicar la afectividad, ya que mejora el proceso de enseñanza y de la que dependerá también el futuro de su aprendizaje (Klinger et al., 2011), mejorando las relaciones sociales en la escuela (Slee, 2019).	La alta autoestima aumenta habilidades socioemocionales tales como la comunicación afectiva, la escucha activa, la empatía, la regulación y la comprensión emocional (Bárez, 2019). La autoeficacia está asociado a procesos afectivos, procurando el desarrollo personal, protegiéndolo del malestar psicológico y mejorando la valoración que se hace de sí mismo y sus capacidades (García-Álvarez et al., 2019). El autoconcepto es un indicador de variables afectivas (Urrutia et al., 2023).
Según intereses y necesidades del estudiante, se seleccionan contenidos adecuados (Marín-Perabá, 2019), previniendo conductas no deseadas del futuro (Klinger et al., 2011).	La autoestima media en la prevención de conductas de riesgo frecuentes en la adolescencia (Díaz-Falcón, 2017). La autoeficacia afecta a las conductas del estudiante (Galleguillos y Olmedo, 2017) en cuanto a la toma de medidas de prevención (Salamanca y Giraldo, 2012). El autoconcepto dota a los menores de competencias sociales que les permite prevenir conductas no deseables (Romero et al., 1999)

(Tabla de elaboración propia)

En la Figura 7, se presenta un esquema en el que se refleja la importancia de las variables autoestima, autoeficacia y autoconcepto en el ámbito académico, asociándose a la inclusión escolar y cómo ésta implica, necesariamente, la mejora en dichas variables.

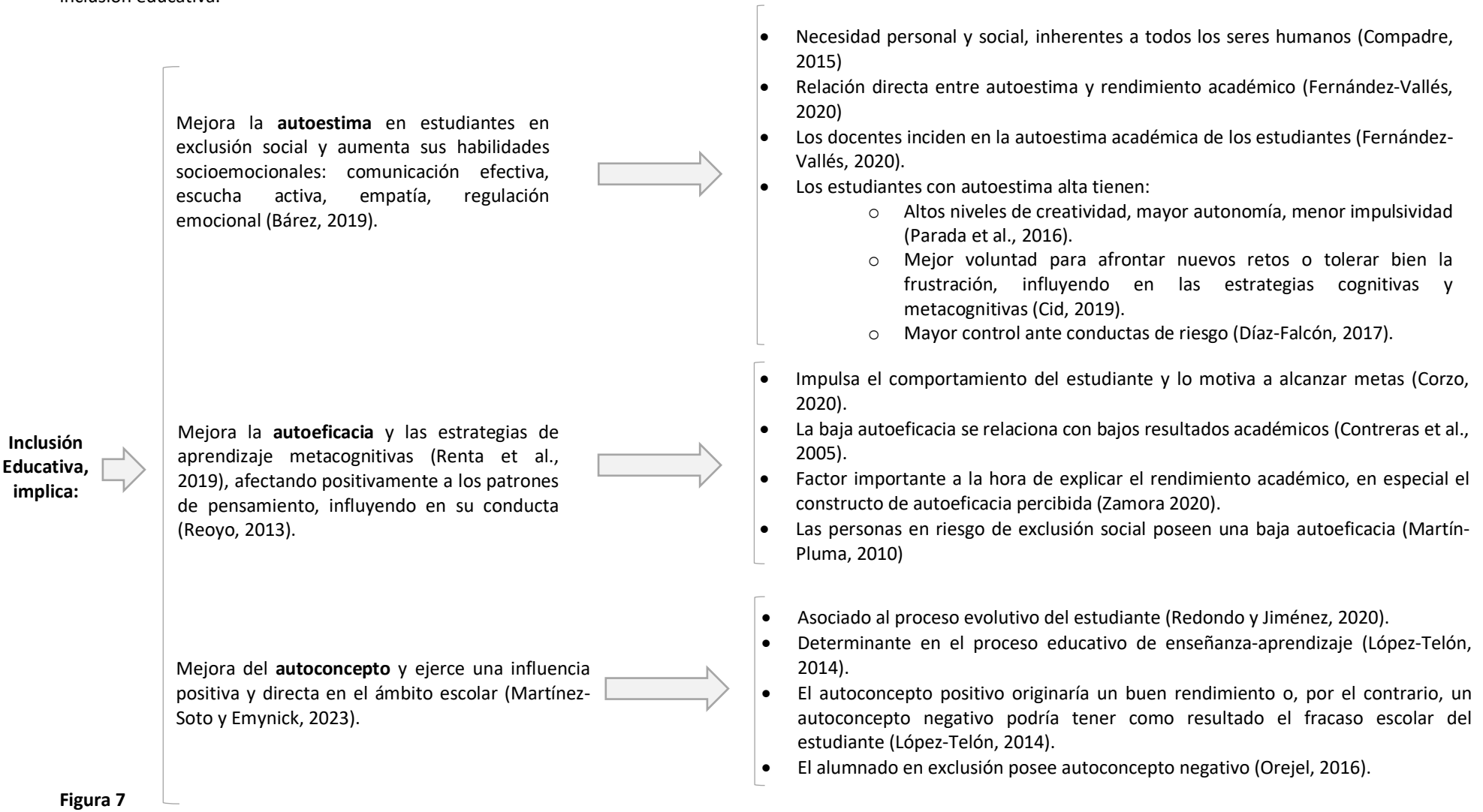


Figura 7

Implicación de la inclusión educativa con las variables autoestima, autoeficacia y autoconcepto (Figura de elaboración propia).

II.2.5. Relación de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto con el clima de aula

En la Figura 8, se representa la relación que cada una de estas tres variables, autoestima, autoeficacia y autoconcepto, tienen con el clima de aula.

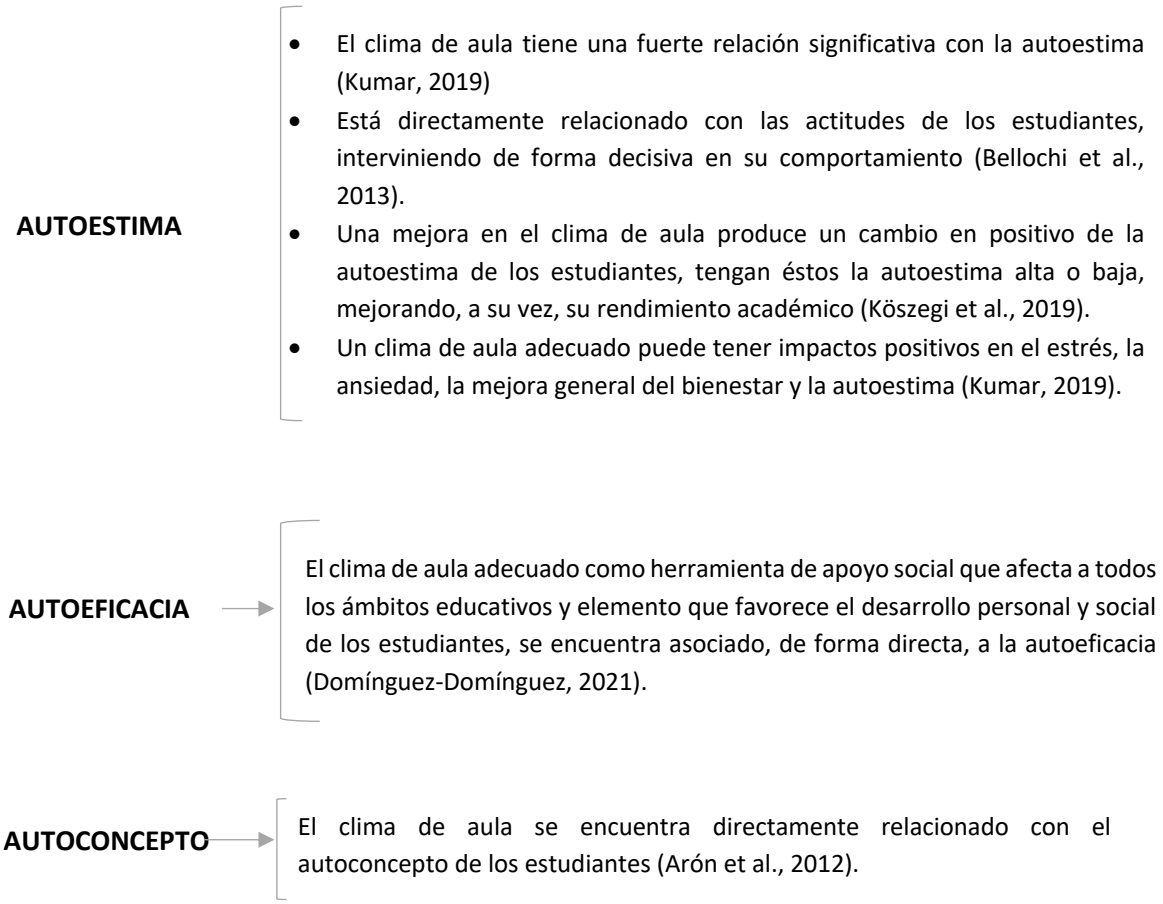


Figura 8
Relaciones del AAA con el clima de aula (Figura de elaboración propia)

Estos aspectos socioafectivos y de desarrollo personal correlacionan positivamente, tal y como determinan Moreno et al. (2011), con los buenos resultados académicos por parte de los estudiantes. Por lo que, para mejorar el desarrollo social, profesional y las oportunidades de los estudiantes en riesgo de exclusión social, aparecen los programas de formación profesional, los cuales mejoran la percepción que tienen de sí mismos, su motivación ante los aspectos académicos, su responsabilidad y compromiso y su autoestima, derivando en un acercamiento hacia la inclusión en contextos laborales y educativos (Aramendi et al., 2011). Por tanto, es interesante conocer las características de la FPB, así como los detalles de la

metodología con la que se va a trabajar en el aula y, en definitiva, con la que se van a promover estos aspectos analizados en el presente Capítulo.

II.3. Formación profesional básica y enseñanza situada hacia la inclusión educativa

En un sentido muy real, todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental

(Daniel Goleman)

El presente Capítulo tiene por objeto responder a las cuestiones de "¿dónde se trabaja?" y "¿cómo se trabaja?". Para ello, en primer lugar, se establece el perfil de la FPB y sus estudiantes, realizando un breve análisis del fenómeno de la exclusión escolar como uno de los principales problemas que presenta en la actualidad el Sistema Educativo, debido a las graves repercusiones sociales, personales y educativas que tiene sobre los estudiantes excluidos, que se presentan como el eslabón más frágil dentro del aula. En segundo lugar, se plantea y justifica la necesidad de un enfoque inclusivo de la educación y de los métodos de enseñanza dentro del aula, como medida precisa para hacer realidad el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad y amoldada a sus necesidades, así como la relación con la Formación Profesional Básica (FPB). De esta forma, se evidencia la necesidad de incorporar en el aula modelos educativos que den respuesta a las necesidades de los estudiantes, especialmente de aquellos en circunstancias de vulnerabilidad. Se describe la enseñanza situada como estrategia metodología que permite el acercamiento y contextualización del proceso de enseñanza a la idiosincrasia e inquietudes de los estudiantes, como conjunto de procesos cognoscitivos en el que los roles del docente y del estudiante deben quedar perfectamente delimitados y en el que se permite un aprendizaje significativo por parte del alumnado.

Asimismo, se analizan los diferentes tipos de actividades específicas de la enseñanza situada y las estrategias necesarias para llevarlas a cabo. Se describen las secuencias didácticas como

herramientas para aplicar la enseñanza situada en el aula, así como los tipos de actividades de las mismas.

II.3.1. Educación para todos: Exclusión e inclusión educativa

Siguiendo los estudios de Fernández-Menor y Parrilla (2021), se sabe que son muchos los informes, tanto de carácter nacional como internacional, que han denunciado con preocupación el aumento de la desigualdad social en cuando a factores de índole económico, social, cultural y académico. Estas desigualdades se conocen desde el ámbito educativo, tal y como afirman Cobeñas et al. (2021), como exclusión educativa, debiéndose, como establece López-Vélez (2018), a un Sistema Educativo dirigido a un grupo muy exclusivo de personas. Esto es porque la educación se ha reservado a lo largo de la historia a determinadas élites de la sociedad, quedando un fragmento importante de la población excluida de los procesos educativos, destacando el rechazo sistematizado que la sociedad manifiesta por todo aquello que es diferente, diverso o minoritario (Clavijo y Bautista, 2020). Por tanto, aunque la más importante de las funciones atribuidas a la educación sea, tal y como defiende Pallarés (2020), la de construir una sociedad humanizada, la realidad, como aseveran Major y Machín (2018), es que, con frecuencia, lejos de compensar desigualdades, el Sistema Educativo aún actúa permitiendo la ventaja de unos grupos sobre otros.

En este sentido, Escudero y Martínez (2011) establecen que se imposibilita el acceso igualitario a la educación que debería garantizarse de forma obligatoria a la sociedad en su conjunto, obstaculizando un derecho con el que tendrían que contar todas las personas, considerándose, como aseveran Cobeñas et al. (2021), que la exclusión educativa es un factor social que limita el acceso a una educación de calidad al colectivo de estudiantes más vulnerable. Entendida como una forma de escolarización discriminatoria, consideramos que la exclusión educativa se presenta como un fenómeno acumulativo, que se va gestando hasta llegar, como indica Benito (2010), a un punto de difícil reversibilidad, considerándose, como exponen Fernández-Menor y Parrilla (2021), como un proceso activo de carácter multidimensional. De esta forma y, aunque se entiende que la inclusión se ha convertido en una necesidad y supone una obligación legal y moral de todos los Centros Educativos, Moliner

y Ramel (2020) consideran que la educación inclusiva avanza tímidamente, cuya tendencia es, como indican Clavijo y Bautista (2020), la de ir reduciéndose con el paso del tiempo, debido a las mejoras propuestas a través de diferentes reformas políticas, sociales y educativas.

A pesar de este optimista dato, Fernández-Menor y Parrilla (2021) consideran que los riesgos de exclusión son cada vez mayores, cerniéndose la amenaza sobre colectivos que antes no habrían estado en situación de vulnerabilidad. Por esta razón, entienden Clavijo y Bautista (2020) que el fenómeno de exclusión ya no es exclusivo de determinados contextos sociales, sino que puede darse en cualquier situación de la vida cotidiana, existiendo escenarios de exclusión perceptibles y otros que pasan desapercibidos hasta para quienes los sufren, aceptándolos la sociedad sin dilación. Como consecuencia, tal y como determina Ritacco (2011), se va produciendo el ingreso de un alumnado cada vez más vulnerable al Sistema Educativo, presentando un gran déficit de adaptación y desigualdad de oportunidades, provocando, como establecen los estudios de Escudero (2002), que exista un riesgo potencial de sufrir consecuencias sociales y laborales. Por ello, el consecuente y necesario proceso de inclusión o de educación inclusiva, a pesar de asociarse exclusivamente a estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o incluso a quienes viven en contextos de pobreza, de forma progresiva, ha ido ampliando el enfoque (Marchesi et al., 2021).

Los estudios de Rodríguez y Guzmán (2019), dirigen la atención a los aspectos personales del alumnado, por tener especial relevancia y ser de los más trascendentales a tener en cuenta a la hora de evaluar su rendimiento académico, siendo buenos predictores del mismo. En la misma línea, siguiendo a Jiménez-Ramírez (2008), como aditivos a los factores personales del estudiante, aparecen, asociados a la exclusión educativa, algunos factores académicos, tales como:

- No haber alcanzado la alfabetización académica.
- Niveles formativos bajos.
- Abandono prematuro del sistema escolar, sin haber obtenido una titulación básica.

- Sufrir los efectos negativos del fracaso escolar, en general.

En cambio, Rodríguez-Pagani (2012) considera como factor clave el ambiente en que se desenvuelve el estudiante ya que éste determina su bienestar y su satisfacción psicológica, generando la exclusión educativa un impacto psicosocial significativo, que puede provocar, entre otros efectos:

- Efectos negativos en aspectos de su vida que condicionan su sentimiento de satisfacción personal, tales como la autoestima.
- Crecimiento de emociones negativas que afectan a su vida académica y personal.
- Desarrollo de sentimientos de frustración y fracaso.
- Incremento de sentimientos de soledad y necesidad de aislamiento por la falta de apoyo y ayuda ante la adversidad.

Además, el Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (2021) considera que estar en situación de riesgo de exclusión, de forma retroalimentativa, agrava la condición de vulnerabilidad, implicando el empeoramiento de aspectos personales, familiares, contextuales, sociales y educativos, comprometiendo el bienestar personal, amenazando su desarrollo holístico y el acceso a una educación de calidad. Las dimensiones que integran este riesgo de exclusión son:

- Desvinculación hacia el aspecto académico.
- Dificultades en el proceso de aprendizaje y bajo rendimiento académico.
- Problemas emocionales.
- Dificultades socioeconómicas.
- Riesgo de exclusión social.
- Falta de cohesión familiar.

- Desarraigo cultural.
- Dificultades de acceso educativo y a la tecnología.
- Alteraciones relacionadas con la salud física y mental.

Actualmente, tal y como establecen Fernández-Menor y Parrilla (2021), la exclusión educativa es un problema presente en toda la Unión Europea. Según revela el informe anual de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE): "Education at Glance", el porcentaje de jóvenes que ni estudian ni trabajan solo es superado por Colombia, Chile, Brasil e Italia, ocupando España el quinto puesto mundial. En consecuencia, esta realidad lleva a Clavijo y Bautista (2020) y a Correa y Restrepo (2018), a afirmar que actualmente, lograr que el Sistema Educativo involucre a todas las personas superando las desigualdades que conducen a la exclusión debería convertirse en un compromiso a escala mundial, convirtiéndose en uno de los retos más prioritarios de la sociedad. Siguiendo a la UNESCO (2006), en este sentido, se concibe que la educación cuando circunscribe a todas los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo la diversidad, evita la exclusión social, suponiendo un factor de cohesión.

La necesidad social de detener el proceso de exclusión educativa exige la adopción de medidas que permitan mejorar situaciones de fracaso escolar, optimizando la implicación del alumnado con sus estudios, así como su rendimiento académico y sus calificaciones. Para mitigar o hacer desaparecer la exclusión, insisten Correa y Restrepo (2018), en que se deben aunar fuerzas por parte de todo tipo de organismos educativos, participando de forma coordinada, coherente, activa y conjunta, garantizando la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes, con el propósito de democratizar la educación. Por ello, para revertir la tendencia negativa, Booth y Ainscow (2015) consideran que es imprescindible impulsar la plena transformación de los Centros Educativos y su funcionamiento interno, sugiriendo Moliner y Ramel (2020), que existe la necesidad de crear espacios y contextos más inclusivos. López-Vélez (2018) determina que inclusión y exclusión son dos caras de una misma moneda, entendiéndose la inclusión educativa, actualmente, tal y como defienden Clavijo y Bautista (2020), como un proceso indispensable en cualquier ámbito social, destacando el educativo,

debido a la evolución positiva de una sociedad que demanda la materialización del pluralismo, globalización y democracia en virtud de la consecución de los Derechos Humanos.

Booth y Ainscow (2015) establecen que la inclusión debe promover la plena participación de todos los estudiantes, ya que según Fernández-Menor y Parrilla (2021), uno de los principales objetivos es el de lograr que los estudiantes se sientan parte activa del grupo y que se identifique con la idiosincrasia del Centro Escolar y de su aula, disminuyendo el fracaso escolar, así como el abandono temprano de los estudiantes. Siguiendo las investigaciones de Escribano y Martínez (2020), entendemos que la inclusión no es un nuevo enfoque, sino que se trata de una perspectiva ya existente que tiene que redirigir sus esfuerzos para subsanar los errores surgidos a lo largo de la integración escolar. En este sentido, como indican Fernández-Menor y Parrilla (2021), es preocupante la generalizada perspectiva individual que implica la culpabilización del estudiante en situación de exclusión, suponiendo este hecho, según indican las investigaciones de Fernández-Enguita et al. (2010), la estigmatización del estudiante, liberando a las instituciones educativas de cualquier tipo de responsabilidad.

Marchesi et al. (2021) entienden que el proceso de inclusión educativa ha de considerarse como el medio a través del cual se puede alcanzar una educación de calidad, debiendo entenderse, tal y como establecen Escribano y Martínez (2020), como un patrimonio de carácter cultural y educativo de todos y para todos por igual, afectando a cualquier ámbito de la vida cotidiana, estando relacionado con el concepto de excelencia. En este sentido, Ramírez-Valbuena (2017) considera que a través de la inclusión educativa, se evita crear brechas sociales en las que se defina una línea divisoria entre incluidos y excluidos. La inclusión educativa, según Slee (2019), busca identificar y desmantelar las barreras de la educación para que todos los estudiantes tengan acceso, estén presentes, participen y logren resultados académicos y sociales óptimos.

A través de la inclusión educativa, según Pallarés (2020), se pretende humanizar el proceso educativo facilitando que los estudiantes puedan proyectar su vida usando sus experiencias, entendiendo Cobeñas et al. (2021), que este proceso inclusivo es un proyecto que debe incluir a todo el alumnado sin excepción. La inclusión educativa necesita, según UNESCO (2020), la

elaboración de un proyecto común que integre las opiniones, los criterios, las actitudes y las conductas de todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para forjar unas bases sólidas a través de buenas prácticas éticas englobadas en un conjunto de valores.

Asimismo, siguiendo a Arnaiz (2012), consideramos que la transformación de los Centros Educativos hacia la inclusión debe partir de la innovación y evolución de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje como respuesta educativa que garantice la equidad, la paridad y la calidad para todos los estudiantes, luchando contra la exclusión. Finalmente, se entiende que, siguiendo a Marchesi et al. (2021), las instituciones educativas con una disposición hacia la inclusión constituyen los soportes más eficaces para alcanzar un acceso justo e igualitario a la educación como un derecho para todos, contribuyendo a reducir desigualdades sociales. Dentro del enfoque inclusivo surgen los programas de Formación Profesional Básica (FPB en adelante), como una reforma planteada por la LOMCE (2013), con la intención de reducir las tasas de abandono escolar y abordar, como aseguran Martínez-Seijo y Torrego (2014), sin apenas recursos, los casos graves de exclusión social.

II.3.2. La Formación Profesional Básica (FPB) como respuesta a la exclusión educativa

II.3.2.1. Ubicación de la FPB en el Sistema Educativo

Una de las principales características de la Formación Profesional Básica (FPB en adelante), es la de tener la capacidad de mejorar la cualificación de los estudiantes, promoviendo que éstos estén capacitados para construir aprendizajes a lo largo de la vida (López-Santos et al., 2023). El desafío que supone reducir las consecuencias derivadas de las desigualdades sociales en el aula, motiva, tal y como establecen Palomares y González-López (2012), el desarrollo de iniciativas a caballo entre el Sistema Educativo y la educación no formal, heterogéneas y diversas ante la complejidad implícita a las diferencias territoriales de carácter autonómico, que se refleja en la existencia de un sistema desigual en el territorio español.

Siguiendo esta estela educativa y, con el objetivo de cumplir una importante función social, nace la FPB, programa planteado por la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa

(LOMCE, 2013), como una alternativa a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Martínez-Seijo y Torrego (2014) determinan que la FPB declara de forma decisiva la guerra a la exclusión educativa y social, reinante en la sociedad, pretendiendo reducir las tasas de abandono escolar y aspirando a mejorar la calidad del Sistema Educativo. En el Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, se explicitan todos los aspectos específicos del programa de FPB, considerando Nogués (2014), que dentro de las enseñanzas incluidas en el sistema formativo, la FPB supone una oferta educativa con carácter obligatorio y gratuito, formando parte de las enseñanzas de formación profesional del Sistema Educativo español. Esto significa que los estudiantes que cursen FPB serán aquellos que no hayan logrado superar el primer ciclo de la ESO, con lo que, según Nogués (2014), se saca de la Educación Secundaria Obligatoria a aquel alumnado que, previsiblemente, no iba a titular y que puede abandonar de forma anticipada los estudios.

La FPB abarca dos cursos académicos, ofreciendo a los estudiantes la formación necesaria para obtener una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, facultándoles en el caso de que lo superen, a acceder a Formación Profesional de Grado Medio, pudiendo obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mediante la superación de una evaluación final en las condiciones que marca la Ley vigente (Fernández-García et al., 2019). En la Figura 9, se representa la actual estructura del Sistema Educativo español, en el que se ubica la FPB.

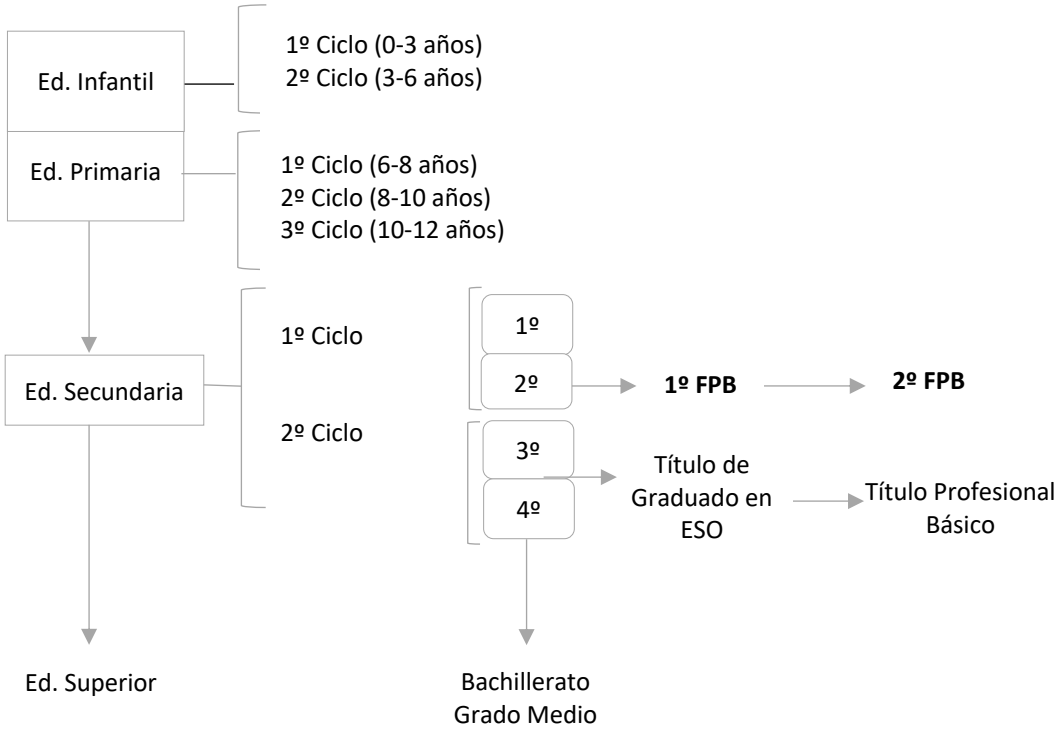


Figura 9

Estructura del Sistema Educativo español y Formación Profesional Básica (Figura de elaboración propia)

Hasta llegar al programa de FPB, existe una evolución en el Sistema Educativo español, que se analizará a continuación:

II.3.2.2. Evolución de los programas de formación profesional

García-Rangel (2014) determina que la LOMCE a través del Real Decreto 127/2014 (de 28 de febrero de 2014), diseña los ciclos de Formación Profesional Básica en el Sistema Educativo, para motivar y promover el compromiso de los estudiantes con los estudios evitando el abandono prematuro, favoreciendo su desarrollo personal, académico y profesional.

No son pocas las reformas educativas que han ido teniendo lugar en España a lo largo del tiempo. Desde 1990 se han sucedido por este orden: Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE, 1990); la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) y la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), LOMCE (2013) y la actual LOMLOE (2020). En este sentido, aunque los continuos cambios legislativos que han tenido lugar a lo largo del tiempo

no han servido para dar respuesta efectiva a la problemática imperante en el Sistema Educativo español (De Pro y Pérez-Manzano, 2014), entendemos que estas continuas reformas educativas tienen repercusión directa en la implantación de nuevos programas. Por ello, siguiendo a Amores y Ritacco (2015 a), en poco espacio de tiempo, han tenido lugar diferentes iniciativas, cada una con sus características y peculiaridades organizativas, curriculares y metodológicas en cuanto a la iniciación profesional. Estos constantes cambios suponen, tal y como reflejan Palomares y González-López (2012), una inestabilidad legislativa que genera dificultades en el fortalecimiento de medidas adecuadas que no logran afianzarse, dificultando la instauración de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Siguiendo a García-Rangel (2014), se puede afirmar que responde al sistema político del momento, el cual dificulta que se revise el Sistema Educativo y que se mejoren sus carencias. En este sentido, como determinan Palomares y González-López (2012), las continuas medidas adoptadas, encuentran la necesidad de reconsiderar las modalidades ofertadas y ampliarlas para adaptarse a las demandas detectadas y al fracaso escolar.

Según Martínez-Seijo y Torrego (2014), han sido numerosos y permanentes los cambios que han experimentado estos programas, dando cuenta de ello sus diferentes siglas: CIPS, PGS, PIP, PCPI, ahora FPB. Esto es así porque, tal y como determinan Amores y Ritacco (2015 a), estos diferentes programas adquieren diferentes nomenclaturas en función de la Comunidad Autónoma al que pertenezca: Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo, Compensación Educativa, Programas de Diversificación Curricular (PDC), Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y otros con denominaciones, que reflejan, como se ha especificado en párrafos anteriores, las políticas y prácticas de personalización y ordenación de estudiantes, con su derivada toma de educativas específicas. En este sentido, como considera Marhuenda (2006), sea cual fuere el nombre que se le otorgue, se puede afirmar que estos programas formativos cumplen la función de compensación educativa, encaminada a lograr la enseñanza básica y ofrecer orientación adecuada para la inserción sociolaboral. Contamos con los tres programas siguientes:

- Programas de Garantía Social (PGS).
- Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).
- Formación Profesional Básica (FPB).

El primer antecedente de la FPB, lo constituyen los Programas de Garantía Social (PGS), nacidos al amparo de la LOGSE (Sarceda et al., 2017). Considera Puente (2015) que, los Programas de Garantía Social (PGS), a pesar de ser una opción formativa que se ofertaba para los estudiantes de más de 16 años que no hubieran superado la etapa de la ESO, no preveían ninguna acreditación que posibilitase la reincorporación a sistema de enseñanza. Por tanto, siguiendo a Fernández-Enguita et al. (2010), consideramos que el éxito de estos programas reside en ajustarse de forma íntima con el perfil de los estudiantes para fortalecer el vínculo de los éstos en el Sistema Educativo.

Como aseguran Fernández-García et al. (2019), en el año 2006, como una nueva medida de atención a la diversidad y con la intención de evitar el fracaso y el abandono prematuro de los estudios, así como para favorecer el acceso a la vida laboral cualificada, surgen los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI en adelante). Los PCPI, herederos directos de los PGS, según García (2014) acogían a estudiantes incapaces de superar las metas educativas de la Educación Secundaria Obligatoria, que retornaban al Sistema Educativo por otra vía alternativa. Por tanto, tal y como determinan Aramendi y Vega (2013), una segunda oportunidad para que aquellos estudiantes que habían fracasado en la ESO pudiesen retomar nuevamente sus estudios.

Como determinan Fernández-García et al. (2019), los PCPI nacen en el contexto de la inclusión recogida en la LOE, destinados a una formación alternativa para estudiantes mayores de 15 años que no habían obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Uno de los principales objetivos que inspiran la creación del PCPI como programa alternativo es, tal y como estipula García-Gómez (2014), conseguir que los estudiantes dejen de sufrir, de alimentar y de sostener situaciones que obstaculicen su permanencia en las aulas. Esto se traduce, siguiendo los estudios de Amores y Ritacco (2015 b), en que, tras su ingreso en los

PCPI, para algunos estudiantes, las cosas comienzan a mejorar, constituyéndose así en una nueva alternativa para el rescate de aquellos estudiantes que estaban en riesgo de abandono prematuro del Sistema Educativo. Por tanto, como afirman Fernández-García et al. (2019), los PCPI asumieron el rol de agente de reducción del fracaso escolar ofreciendo respuestas profesionales y facilitando la inserción social.

La FPB, según la LOMLOE (2020), es un programa que se presenta como: "el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de diversas formaciones" (p. 72). En la línea de García-Gómez (2014), entendemos que, sin que hubiese pasado un tiempo suficiente para realizar una evaluación rigurosa del PCPI como programa que permitiese diseñar propuestas de mejora adecuadas, la LOMCE propone una alternativa sugiriendo la implantación de los programas de Formación Profesional Básica. Esta reforma fue impulsada con el propósito de mejorar los índices de fracaso escolar y de promover el fortalecimiento de un Sistema Educativo de calidad, con la intención de dar una respuesta holística ante las situaciones de exclusión social (Martínez-Seijo y Torrego, 2014).

Es importante considerar que, tal y como describe Nogués (2014), la LOMCE no modifica sustancialmente las enseñanzas de FPB establecidas en la LOE de 2006. Sarceda et al. (2017), consideran que una de las principales motivaciones que plantean la reforma, es la lucha contra la exclusión educativa de una buena parte de la sociedad española, propiciada por los deficitarios niveles de calidad que actualmente oferta el Sistema Educativo que se traduce en elevadas tasas de abandono prematuro. En este sentido, Fernández-García et al. (2019), afirman que, con el objetivo de dar continuidad al alumnado vulnerable, la FPB ofrece una oferta formativa adaptada a sus necesidades, para lo que necesita una organización flexible del programa que se adapte a las singularidades de los estudiantes.

Casares (2007) opina que este tipo de programas surgen con la intención de cumplir una importante función social, ofreciendo, según determina García-Rangel (2014), un horizonte alternativo al que los estudiantes en riesgo de exclusión social han afrontado durante la etapa de la secundaria obligatoria. En la línea de las investigaciones de Amores y Ritacco (2015 b), entendemos que este tipo de programas suponen una medida de atención a la diversidad que

proporciona al estudiante habilidades necesarias para la desenvolverse en sociedad, favoreciendo el equilibrio personal.

Graham et al. (2019) entienden que este tipo de programas permiten que los estudiantes se integren de forma natural en su Centro, sintiéndose más valorados, mejorando la relación de éstos con los compañeros y docentes. Tal y como describen Sabariego y Manzanares (2006), estos programas se sientan en las bases de la equidad y la comprensibilidad, estando diseñados para no excluir a nadie, facilitando, como dictaminan Sarceda et al. (2017), la permanencia y continuidad del alumnado en el Sistema Educativo. Aunque en este nivel educativo se debe contar con la presencia de un equipo docente lo más reducido posible (Fernández-García et al., 2019), es importante entender que, tal y como determina García-Gómez (2014), aquel profesorado que acepta y afronta la docencia en este tipo de programas formativos, se convierte en el máximo responsable de reinsertar a los estudiantes en el Sistema Educativo.

En definitiva, como consideran González-González y Porto (2013), los programas educativos de naturaleza compensatoria, se encuentran mediados por múltiples factores, pudiéndose concluir afirmando, como así lo hacen Amores y Ritacco (2015), que se diseñan para responder a una compleja realidad social, centrando su atención y sus esfuerzos en los estudiantes a quienes van dirigidos, cuyo perfil viene determinado por sus malas experiencias, sus reacciones negativas, así como sus precarias características sociales, familiares y personales.

II.3.2.3. Perfil del alumnado de FPB

Los programas educativos que pretenden compensar desigualdades sociales, según Palomares y González-López (2012), asumen un perfil de estudiantes muy heterogéneo, con trayectorias escolares complejas y con diferentes intereses y sentimientos, los cuales comparten la necesidad personal y académica de lograr incorporarse al mercado laboral, sirviendo esta necesidad para motivar y crear expectativas en el alumnado. Pese a la diversidad característica del alumnado aspirante a optar por este tipo de estudios y, siguiendo a García-Arjona (2014), éstos se caracterizan por compartir una serie de rasgos definitorios comunes que los hacen especialmente vulnerables.

Sin pretender estigmatizar o etiquetar al alumnado usuario de los programas de atención a la diversidad, como la FPB, consideramos necesario realizar un análisis bibliográfico que nos permita centrar algunas de las que pueden ser las características más destacables o comunes de estos estudiantes. Algunas de las particularidades más destacables, tras realizar una exploración de la bibliografía, son:

- Presentar dificultades económicas (Fernández-García et al., 2019).
- Convivir en entornos familiares problemáticos, débiles y desfavorecidos, caracterizados por la desestructuración familiar y la violencia en el hogar (García-Arjona, 2014).
- Estar influidos por modelos inadecuados de comportamiento (Amores y Ritacco, 2015 b).
- Sostener y sufrir estilos educativos extremos, pudiendo ser excesivamente autoritarios o desatinadamente permisivos, generando situaciones de conflicto en el estudiante, pudiendo desencadenar en procesos de exclusión muy graves (Jáuregui, 2008).
- Mostrar conductas rebeldes, inadecuadas o inadaptadas (Burgos, 2009; García-Rangel, 2014), conflictivas y apáticas (Amores y Ritacco, 2015 a), tales como conductas que interfieren la pacífica convivencia social, transgrediendo la ley (Navarro et al., 2015), así como hábitos de ocio poco saludables, como el consumo de sustancias tóxicas (García-Rangel, 2014).
- Presentar problemas de salud física y psicológica (Fernández-García et al., 2019).
- Mostrar debilidades notables en casi todos los ámbitos del desarrollo personal (Vega et al., 2013), como una baja autoestima (García-Rangel, 2014).

- Proceder de una larga trayectoria escolar de problemas de fracaso, absentismo, procastinacion y/o abandono prematuro (Amores y Ritacco, 2015 b y Sarceda et al., 2017).

- Padecer problemas de acoso escolar o aislamiento social (Montserrat y Melendro, 2017).

- Presentar altos índices de desmotivación, estereotipos y falta de confianza respecto a la formación y al trabajo (Fernández-García et al., 2019).

- Mostrar actitud de indefensión para enfrentarse al sistema de formación actual, a la búsqueda de empleo y al mundo adulto en general (Amores y Ritacco, 2015 a).

- Poseer bajos niveles de alfabetización, presentando una deficitaria educación básica y una baja cualificación, obstaculizando su capacidad para acceder a puestos de trabajo de perfil más cualificado o mejor remunerado (Jurado et al., 2015).

Tras el análisis, conviene señalar que no todos los estudiantes que cursan el programa de la FPB, responden a estas características.

En consecuencia, entendemos que, tal y como refleja Tomlinson (2010), los estudiantes de este tipo de programas de formación, pese a tener un gran potencial para aprender, llegan a las aulas con sus capacidades limitadas. Es por ello, que como establecen González-González y Porto (2013), presentan dificultades para gestionar y solucionar cualquier obstáculo académico, de mayor o menor adversidad, como consecuencia de la larga trayectoria de desvinculación y desconexión lectiva, que los estudiantes suelen arrastrar a lo largo de su vida escolar. Se detecta una desafección total por la formación que desencadena, tal y como afirman Amores y Ritacco (2015), en estudiantes insatisfechos y decepcionados con el Sistema que rechazan de forma sistemática cualquier aspecto relativo al ámbito educativo, revelando hábitos de estudio deficitarios, inadecuados o ausentes, insuficiente nivel cultural, dificultad

para comprender textos o escasos recursos de vocabulario, que obstaculizan su adaptación a las aulas. Estas circunstancias, complican la adaptación de estos estudiantes a los niveles de exigencias marcados en cada etapa correspondiente (Sánchez-Asín et al., 2006). Como resultado de estas carencias, además, estos estudiantes, como afirman Aramendi y Vega (2011), ven comprometida su capacidad para buscar trabajo, teniendo, como considera García-Arjona (2014), pocas posibilidades laborales en la coyuntura actual. Este cúmulo de circunstancias, deriva en la existencia de grupos de estudiantes que carecen de las instrumentos precisos y adecuados para favorecer el acceso al mercado laboral de una forma justa promoviendo una situación de bienestar social basada en la igualdad de oportunidades (Fernández-García et al., 2019).

Por tanto, al considerar que el analfabetismo, en general, es un factor que obstaculiza la inclusión (Jiménez-Ramírez, 2008), se convierte es un elemento clave para el cambio y la justicia social y, por tanto, para la inclusión (Núñez y Rodríguez-Tablada, 2015), por lo que, en este sentido y, desde el área de las ciencias experimentales, se destaca el papel de la alfabetización científica que, siguiendo la definición de Shen (1975), establece que se trata de un tipo de formación de carácter cívico, identificada con la problemática social que mejora la sensibilización de los estudiantes.

A modo de conclusión, en la Figura 10, se recoge la relación entre las características de la exclusión educativa que despiertan la necesidad de medidas de inclusión educativa como la FPB.

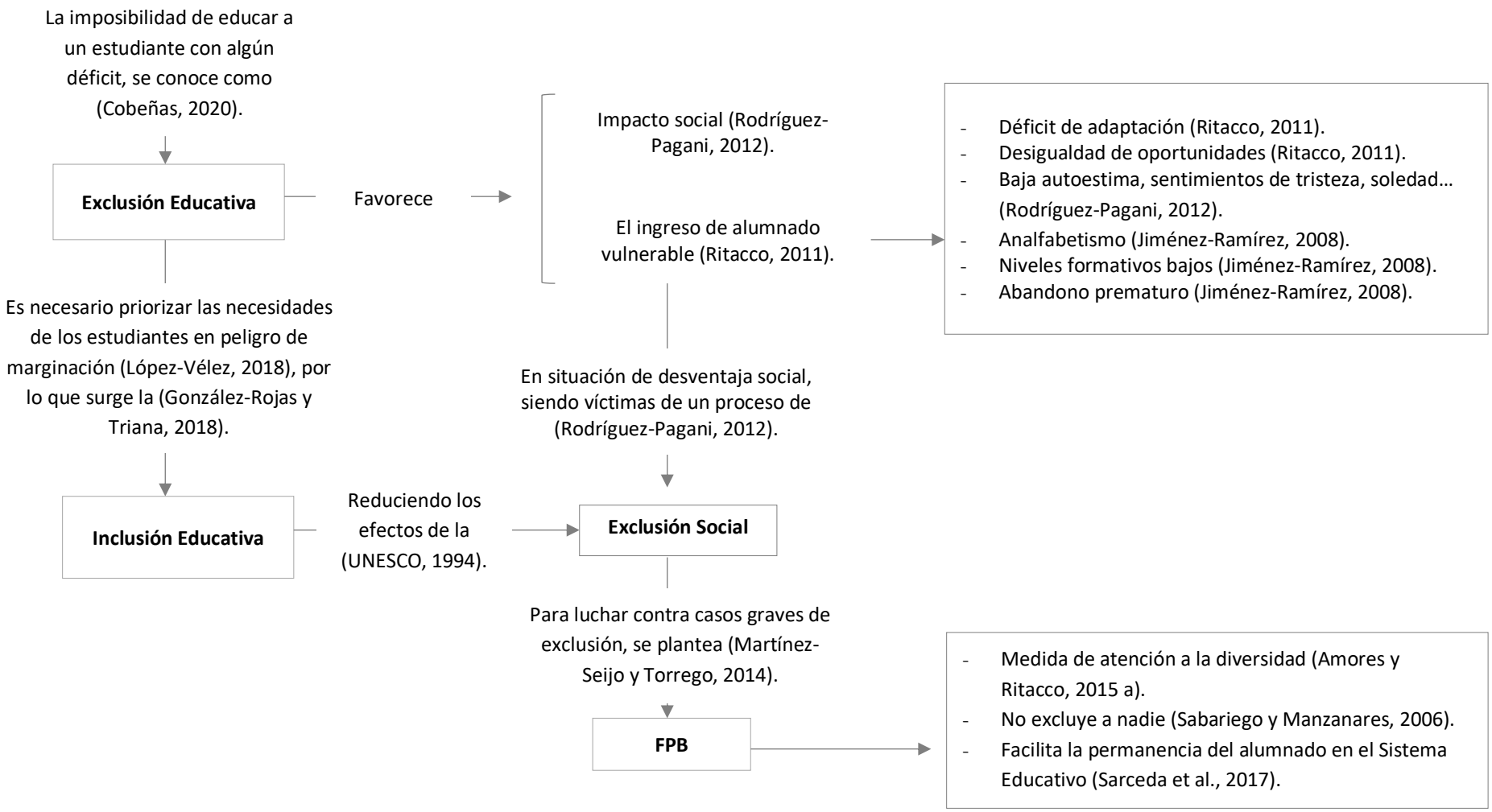


Figura 10

Relación exclusión social, exclusión educativa, inclusión educativa y FPB (Figura de elaboración propia).

En definitiva, se trata de un alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión formativa, familiar, económico, cultural y socioemocional, necesitados de medidas específicas (Amores y Ritacco, 2015 b), de carácter inclusivo (Muntaner et al., 2020), que ofrezca opciones personalizadas al entorno educativo (UNESCO, 2020) y que, en esencia, según Ainscow (2001), disminuya todas las barreras que estas dificultades oponen al aprendizaje. Este enfoque de enseñanza-aprendizaje de la FPB, planteado por los sistemas educativos para paliar los problemas de exclusión educativa y fracaso escolar, requieren de una metodología adecuada y ajustada a estas características.

II.3.3. La Enseñanza situada (ES) en el aula hacia la inclusión educativa

Diversos estudios afirman que, en general, los sistemas educativos no responden de forma efectiva a las necesidades propias de cada estudiante, ofreciendo un planteamiento descontextualizado, no estando preparados para ofrecer la educación de calidad que exige la diversidad de necesidades que coexisten en el aula (Alonso y De Araoz, 2011), por lo que se hace necesario aplicar una estrategia de enseñanza apropiada a las necesidades de los estudiantes. Para transformar esta desalentadora circunstancia, son diversos los autores que defienden la implantación en el aula de una metodología alternativa conocida como enseñanza situada.

II.3.3.1. Concepto de ES como herramienta hacia la inclusión educativa

La sociedad en su conjunto manifiesta una creciente inquietud por los modelos educativos tradicionales basados, exclusivamente, en la transmisión de conocimientos, ya que poseen carencias y plantean bastantes dudas (Ribosa, 2020). Estos modelos educativos tradicionales se traducen en aprendizajes poco significativos, mecanicistas, descontextualizados y desconectados de la realidad, repetitivos, pasivos, siendo incapaces los estudiantes de aplicar los contenidos trabajados en el aula en un ambiente o situación diferentes (Díaz-Barriga, 2003). Se trata, como indica Marín-Perabá (2019), de que actualmente las instituciones educativas no diseñan actividades de aula adecuadas a las necesidades del estudiante, generándose una necesidad de inclusión. En este sentido se destaca, además, que en el caso

concreto de las ciencias experimentales, la mayor parte de la enseñanza se organiza en torno al libro de texto (Tyson y Woodward, 1989).

Siguiendo a Muntaner et al. (2020), es importante considerar que se pretende ofrecer un modelo que tenga posibilidades más ricas y amplias que las establecidas en la propuesta tradicional, debiendo ser el objetivo, como aseveran Klinger et al. (2011), el de responder a la diversidad de todos los estudiantes. En este sentido, como establece Bisquerra (2016), se ve cada vez más claro que el rol tradicional del profesorado, centrado en la transmisión de conocimientos, exige un cambio de enfoque. Actualmente, se promueve, tal y como recoge el informe de la UNESCO (2019) y como expresan Escribano y Martínez (2020), la existencia de la calidad educativa que implica contar con sistemas educativos inclusivos promoviéndose, como indica Chacón (2008), la creación de oportunidades que mejoren la interacción social. De esta forma, como indica el informe de la UNESCO (2021), se reduce la exclusión, atendiendo específicamente a estudiantes vulnerables, permitiendo, como establece Guerrero (2012), que estos estudiantes puedan construir aprendizajes significativos.

Estas estrategias, según Ramírez-Valbuena (2017), incluyen aspectos como la escucha activa, el diálogo asertivo, la existencia de complicidad con el grupo de iguales, así como la capacidad de trabajar en equipo, colaborando y cooperando, el establecimiento de vínculos de confianza y sentimientos de seguridad, mejorando la capacidad de aceptación por parte del resto del grupo. Para lograrlo, desde la presente investigación se realiza una propuesta de enseñanza situada (ES en adelante) de carácter experiencial, por ser, según recoge Díaz-Barriga (2006), una metodología más efectiva, significativa y motivadora para los estudiantes a los que se faculta para que participen de forma activa. Se pretende, de esta forma, que capacite a los estudiantes a enfrentar los desafíos de la vida en una sociedad globalizada y en constante cambio (Baquero, 2002).

Adoptando criterios de relevancia social, como indican Lave y Wenger (1991), Díaz-Barriga y Hernández (2010), Sagástegui (2004) o Tovar et al. (2021), a través de la ES se busca fortalecer la identidad del estudiante, motivándolo. De esta forma, siguiendo a Palomino (2018), los contenidos deben guardar, por un lado, significatividad lógica y coherente, de forma que la

información sea comprendida con facilidad por el alumnado, de manera clara y organizada. Por otra parte, según considera Ballester et al. (2002), significatividad psicológica, lo que implica que los contenidos deben ser apropiados al nivel evolutivo y de desarrollo psicológico del estudiante y a sus conocimientos previos, vinculándose con sus intereses de forma personalizada, promoviendo un tipo de aprendizaje valioso para la vida.

La ES, es un proceso multidimensional, tratándose de una experiencia que combina diferentes factores como la reflexión y el pensamiento, las emociones, la toma de decisiones, etc. (Baquero, 2002 y Díaz-Barriga, 2003). Estas concepciones educativas se encuentran incluidas en el Proceso de Convergencia Europea y en el modelo por competencias impulsado por la OCDE (Muntaner et al., 2020). A través de esta estrategia educativa, nos basamos en la realidad en la que el estudiante crece y se desenvuelve y en el contexto (Ortega, 2017). De esta forma, se facilita el acercamiento a las inquietudes de los estudiantes, recogiendo sus necesidades a través de la flexibilización del currículo (Muntaner et al., 2020). Se permite así, que los estudiantes apliquen lo aprendido en situaciones relevantes de la vida real y favorezcan la contextualización del aprendizaje haciendo que se convierta en una enseñanza significativa (Benavides et al., 2009).

La Tabla 5 muestra las relaciones existentes entre algunas de las principales estrategias metodológicas de la inclusión educativa con algunos de las características principales de la enseñanza situada:

Tabla 5

Relación entre la inclusión educativa y la enseñanza situada.

Inclusión educativa	Enseñanza situada
Considerar un papel participativo y pertinente del estudiante, para que éstos como sujetos activos de la clase, den sus puntos de vista (Castillo, 2016 y Slee, 2019).	Propuesta motivadora en la que se faculta a los estudiantes para que para que participen de forma activa (Díaz-Barriga, 2006).
Lograr resultados académicos y sociales óptimos de la escuela (Slee, 2019).	Mejora de las capacidades de los estudiantes y consecución de aprendizaje significativo (Díaz-Barriga, 2003).
Mejorar actitudes, creencias y comportamientos de los estudiantes (UNESCO, 2020).	Desarrolla habilidades, actitudes y valores de los estudiantes (Benavides et al., 2009).
Mejorar la confianza, autonomía y seguridad de los estudiantes (Slee, 2019).	Promueve la autogestión y la autonomía (Muntaner et al., 2020), el sentimiento de responsabilidad, de autorregulación formando estudiantes autodidactas (Alonso, 2010).
Contribuir a la cohesión social del alumnado, incentivando las relaciones de cooperación y amistad (Marín-Perabá).	Facilita la interdependencia y la cohesión de grupo, promoviéndose el trabajo cooperativo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).
Ajustar los ritmos de aprendizaje (Marín-Perabá, 2019).	En necesario ajustar el ritmo de aprendizaje para enraizar el conocimiento (Benavides et al., 2009).
Hacer un estudio exhaustivo de cada estudiante (Klinger et al., 2011) y adaptar la metodología en cuanto a organización, procedimientos y actividades, cambiando el orden de contenidos y de objetivos (Marín-Perabá, 2019), aplicando una concreción curricular (Marín-Perabá, 2019).	Es una metodología coherente, significativa (trascendiendo lo memorístico), propositiva y de carácter social, adaptándose a las formas de comprensión y participación de los estudiantes (Díaz-Barriga, 2003).
Implicar la afectividad, ya que mejora el proceso de enseñanza, condicionando el futuro de su aprendizaje (Klinger et al., 2011), mejorando las relaciones sociales en la escuela (Slee, 2019).	Organizar experiencias que promuevan intercambios afectivos positivos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).
Aplicar normas educativas en el aula (Klinger et al., 2011).	Establecer normas de comportamiento que regulen las relaciones sociales (Baquero, 2002).
En base a los intereses y necesidades del estudiante, se seleccionan contenidos adecuados (Marín-Perabá, 2019), para también poder	Considerando las características del grupo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010), se contextualiza el aprendizaje (Benavides et al., 2009), guardando significatividad lógica

prevenir conductas no deseadas del futuro (Klinger et al., 2011).	y coherente los contenidos, (Palomino, 2018) y significatividad psicológica, lo que implica que los contenidos deben ser adecuados al nivel de desarrollo y conocimientos previos que tiene el estudiante, siendo de interés (Ballester et al., 2002). Este tipo de aprendizaje, genera cambios en la persona y en su entorno, vinculando el aula con la comunidad (Díaz-Barriga, 2003).

(Tabla de elaboración propia)

II.3.3.2. ES y aprendizaje significativo

Se considera que los Centros Escolares, a través de la adecuada y necesaria formación académica, personal y social, tienen la responsabilidad ética y moral de preparar a los estudiantes como sujetos activos de la sociedad en la que deben convivir de forma responsable y solidaria (Toscano et al., 2019). A través de la ES, tal y como consideran Díaz-Barriga (2003), se destaca la importancia de las actividades de aula y el contexto para el aprendizaje, centrándose en las prácticas educativas auténticas, coherentes, propositivas y significativas.

Lograr un aprendizaje significativo, según Ballester et al, (2002), implica la construcción de conocimiento como un todo coherente y lógico, como indica Rivera (2004), a través del descubrimiento que hace el estudiante, siendo sin duda alguna, un aprendizaje de naturaleza cognitiva, en el que los estudiantes deben desplegar y desarrollar sus capacidades (Salazar, 2018). Es por ello que, según Alonso (2010), una condición del aprendizaje significativo es la posibilidad de incorporar información a una estructura cognitiva ya existente, siendo, como sostienen Ausubel (1973) y Cruz (2018), los conceptos inclusores aquellos relevantes de la estructura cognitiva de éste.

La existencia de prácticas educativas significativas o socioconstructivistas es propuesta por Ausubel en la década de los sesenta (Salazar, 2018) e involucra cuatro factores comunes (Mahoney, 2009):

- El estudiante.
- El docente.

- La materia.
- El contexto o el medio social

En cuanto al factor estudiante, como considera Palomino (2018), el proceso de construcción conocimientos por parte del alumnado exige que éste procese cognitivamente la información a trabajar en el aula, proceso en el que cada estudiante, de forma personal, ajusta los contenidos nuevos, reconstruyéndolos en función de sus experiencias previas, dando sentido práctico al proceso de aprendizaje, que podrá aplicar de forma eficaz en otros contextos, siendo el punto de partida de la construcción de conocimientos nuevos y, así, sucesivamente. Se trata, por tanto, de un proceso que se basa en valores, intereses, motivaciones, experiencias y uso del pensamiento crítico del estudiante (Rivera, 2004), dónde los constructos personales, como asegura Alonso (2010), son elaborados de forma natural e instintiva, según el ambiente más próximo y familiar del estudiante, teniendo poca coherencia científica, pero consistencia desde el prisma práctico. El proceso de aprendizaje en los estudiantes no es un hecho fortuito o casual, estando sujeto al trabajo y responsabilidad docente, así como al compromiso y responsabilidad del estudiante que debe aprender a aprender, lo que el docente establece que debe aprender (Roys y Pérez, 2018).

Es por ello que, en lo que respecta a los factores docente y contexto, entendemos, según considera Durán (2009), que la finalidad del profesorado es la de crear experiencias de aprendizaje significativo, con aplicación dentro y fuera del aula, con la intención de implicar activamente al estudiante, despertando su interés en diferentes sectores del conocimiento. Se requiere, según Ribosa (2020), un espacio ilusionante y motivador para los estudiantes y un enfoque socioconstructivista, en el que el docente, más allá de la transmisión de contenidos, integre al alumnado en un contexto social especifico, afectando de forma positiva en sus emociones y sentimientos, en el compromiso con su futuro o en su integración en la sociedad. En este sentido, el docente socioconstructivista del aprendizaje, es por definición, un docente que se caracteriza por ser (Alonso, 2010):

- Un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del alumnado, compartiendo experiencias y saberes en una actividad conjunta de construcción de conocimientos.

- Una persona reflexiva que piensa de manera crítica sobre su trabajo en el aula, capaz de tomar decisiones y solucionar los problemas que se le presentan de la mejor manera, tomando en cuenta el contexto sociocultural de su escuela.

- Consciente y analizador de sus propias ideas y paradigmas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, estando abierto a los cambios y a la innovación.

- Promotor de aprendizajes significativos, coherentes, pertinentes, contextualizados y aplicables en la vida cotidiana del alumnado.

- Capaz de prestar ayuda pedagógica oportuna a la diversidad de características, necesidades e intereses de su alumnado.

- Capaz de facultar a los estudiantes para que se muestren autodidactas, autónomos e independientes, ofreciéndoles la ayuda, el apoyo y las herramientas necesarias para comprometerlos con su entorno y consigo mismos y responsabilizarlos ante los diferentes retos académicos, mejorado la capacidad de aprender por sí mimos.

- Facilitar el conocimiento y gestionar la información, marcando un camino adecuado para que los estudiantes puedan acceder, conseguir, alcanzar y, en consecuencia, construir aprendizajes significativos.

No existe una única vía para promover el aprendizaje y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y las características de su grupo, decida qué es conveniente hacer en cada caso, considerando (Díaz–Barriga y Hernández, 2010):

- Las características, peculiaridades, carencias, intereses, ritmos de aprendizaje y conocimientos previos de su alumnado.

- El tipo de actividad, situación problemática o proyecto a realizar en el aula, así como el enfoque o sentido didáctico de la misma y su valor real en la formación del estudiante y la trascendencia social de la misma.

- Los contenidos o materiales de estudio.

- Las metas u objetivos didácticos marcados, así como las competencias a adquirir y desarrollar.

- La infraestructura del Centro Escolar y las facilidades o dificultades existentes.

En lo que respecta a la materia, como considera López-Vélez (2018), es importante que la planificación y organización del currículo debe entender que los estudiantes son diversos y heterogéneos, existiendo una pluralidad indefinible e inacotable de inteligencias, intereses, ritmos de aprendizaje, experiencias y conocimientos previos, etc. En resumen, para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales (Silva, 2011):

1. Los estudiantes han de presentar una buena predisposición ante las diferentes situaciones de aprendizaje propuestas por el docente.

2. Los docentes han de preparar y usar en el aula materiales potencialmente significativos, que guarden coherencia lógica con el contexto del estudiante y con su estructura cognitiva.

La ES, en este caso, se plantea más que como un proceso cognitivo individual, como el conjunto global de elementos que se encuentran implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como historias de vida y experiencias previas, preconceptos, percepciones, conocimientos, estado emocional, capacidad para interaccionar con terceros, existencia o carencias de determinados recursos, capacidad para decidir… (Sagástegui, 2004). En este sentido, el papel desempeñado por el estudiante puede modificarse a través de estrategias metodológicas innovadoras y centradas en el aprendizaje (Roys y Pérez, 2018).

II.3.3.3. Estrategias de ES

Para llevar a cabo estrategias de ES, se requiere la transformación del rol del alumnado (Muntaner et al., 2020), de forma que, como sostiene Díaz-Barriga (2006), se consiga que piense de manera reflexiva y crítica, trabajando en el aula con responsabilidad sobre temáticas relevantes e interesantes y de trascendencia social, personal y académica.

Las estrategias de enseñanzas, tal y como indica Díaz-Barriga (2003), deben ser eficaces y oportunas e implicar un proceso docente que facilite que los estudiantes autogeneren sus pensamientos y sentimientos y encaminen sus acciones a través de un trabajo de aula flexible, adaptado, planificado y reflexivo, para lograr aprendizajes significativos, involucrando al estudiante, como indica Ortega (2017), en actividades que originen aprendizajes profundos y significativos. Esto mejora según Muntaner et al. (2020), su autonomía y conciencia para afrontar situaciones reales y la resolución de problemas. A través de las diferentes estrategias docentes se debe fortalecer su identidad, en cuanto a la significatividad y autenticidad de las prácticas educativas (Díaz-Barriga y Hernández, 2010), favoreciendo, como indica Ortega (2017), la discusión de opiniones, el intercambio crítico de información y de ideas, el uso variado y consensuado de recursos o de instrumentos, la propuesta de soluciones creativas ante diferente tipo de problemas…

Por tanto, para que el estudiante pueda iniciar un proceso de construcción de aprendizaje significativo mediado por el docente (Ribosa, 2020), se debe realizar, como aseveran Muntaner et al. (2020), la transformación del rol docente, pasando el profesorado a ser un orientador o guía y asistiendo al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje cambiando así, los niveles de implicación de los protagonistas en el proceso educativo. Como considera Ribosa (2020), se necesita que se inicie un proceso de construcción de actividad conjunta entre docentes y estudiantes entre los diferentes miembros implicados en el proceso de enseñanza y participativa, promoviéndose, según afirma Martín-Pluma (2010), una forma inclusiva de trabajo en el aula. Por tanto, desde una perspectiva socioconstructivista, la ES, con la intención de promover aprendizajes auténticos en el alumnado, promueve, además de

la construcción del conocimiento en contextos reales, la participación del alumnado en prácticas sociales auténticas (Díaz-Barriga, 2003).

Algunas de las estrategias seleccionadas para desarrollar la ES en la presente investigación son (Díaz-Barriga y Hernández, 2010):

1. Estrategias para activar y usar los conocimientos previos:

a) Actividad focal introductoria. Las actividades más efectivas de este tipo son aquellas que presentan situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con los conocimientos previos de los estudiantes. Pretende lograr en el alumnado:

- Atraer la atención.
- Activar conocimientos previos.
- Crear una adecuada situación motivacional de inicio.

b) Discusiones guiadas. Proceso interactivo que activa los conocimientos previos de los estudiantes, con la que pueden compartir con el docente y compañeros conocimientos y experiencias a la estrategia. Algunos de los puntos clave, según Wray y Lewis (2000):

- Tener claros los objetivos de la discusión.
- Solicitar a los estudiantes que expongan lo que saben, animando a la participación.
- Elaborar preguntas abiertas.
- Dar tiempo para que los estudiantes respondan reflexivamente, sin demorarse en exceso.
- Conducir la discusión como un dialogo informal en un clima de respeto y participar en ella.
- Recoger los conocimientos previos pertinentes (pizarra, Power Point…), cerrando la discusión elaborando un resumen.

c) **Actividad generadora de información previa**. Esta actividad permite a los estudiantes activar, reflexionar y compartir conocimientos previos sobre un tema determinado.

Conocida también como lluvia o tormenta de ideas. Cooper (1990), propone:

- Introducir el tema central de interés.
- Solicitar a los estudiantes que anoten las principales ideas al respecto, de forma individual o en pequeño grupo.
- Presentación de ideas por parte del alumnado.
- Discusión con la información recabada.

2. Estrategias para mejorar la integración constructivista entre conocimientos previos y nueva información por aprender:

a) **Organizadores previos (OP)**. Se propone un contexto conceptual que se activa para apoyar la asimilación de significados. Pueden ser expositivos cuando no hay suficientes conocimientos previos o ninguno y comparativos cuando se está seguro de que los alumnos tienen una serie de ideas previas parecidas a las que posteriormente serán objeto de aprendizaje. Para su elaboración y empleo:

- Elaborar un inventario con conceptos centrales de la información nueva por aprender.
- Identificar conceptos más inclusores, siendo los que servirán para apoyar a los nuevos.
- Usar formato lingüístico y visual al mismo tiempo.
- Dejar claro las relaciones entre estos conceptos y la información nueva.

b) **Analogías**. Se trata de relacionar cada nueva experiencia con un conjunto de conocimientos y experiencias análogas que nos ayudan a comprenderla. A través de esta estrategia se logra:

- Permitir el uso activo de conocimientos previos.
- Proporcionar experiencias concretas o directas, preparando al alumnado a tener experiencias más abstractas y complejas.
- Favorecer el aprendizaje significativo.
- Mejorar la comprensión de contenidos complejos y abstractos.
- Fomentar el razonamiento analógico.

3. Estrategias y diseño de textos académicos.

a) Resúmenes. Adjunto a los materiales, es interesante presentar resúmenes con la información jerarquizada, ubicando y enfatizando la información importante.

b) Ilustraciones. Fotografías, dibujos y pinturas, constituyen uno de los tipos de información gráfica más importante. Pueden ser:

- Decorativas.
- Representacionales.
- Organizativas.
- Relacionales.
- Transformacionales.
- Interpretativas.

4. Estrategias discursivas y de enseñanza: El discurso del docente: entre explicar y convencer. El docente necesita estrategias para explicar y estimular el interés del alumnado, de forma que logre:

a) Obtener conocimiento relevante sobre el estudiante.

b) Responder a las dudas de los estudiantes.

c) Describir experiencias y compartirlas en clase.

5. Estrategias para el desarrollo de contenidos:

a) Aprendizaje basado en problemas (ABP). Esta estrategia se caracteriza por:

- Organizar la propuesta de enseñanza alrededor de problemas holísticos y relevantes.
- Implica que los estudiantes sean protagonistas de las situaciones problemáticas planteadas.
- Constituye un entorno pedagógico en el que los estudiantes realizan una fuerte cantidad de actividad:

    - Cognitiva: fomento de habilidades cognitivas complejas de solución de problemas y toma de decisiones.
    - Heurística colaborativa.

La preparación de un ABP ha de considerar varios aspectos:

- Seleccionar el tema del programa de estudio sobre el cual se montará la estrategia del ABP, generalmente es un tema central del programa de estudios.
- Extrae ideas de hechos reales o auténticos que tengan importancia clave para su formación académica, para desarrollar contenidos curricularmente valiosos.
- Definir de forma clara los propósitos de la estrategia ABP.
- Elaborar documentos en los que se enuncien las situaciones problemáticas.

Posteriormente, se presentará una estrategia de trabajo, para la que es necesario conformar grupos de desempeño colaborativo. Finalmente, realización del proceso de resolución, en el que el docente actúa como guía, promoviendo el dialogo reflexivo.

b) Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABAC).

Consiste en el planteamiento de un caso a los estudiantes, analizado, primero en pequeño grupo y después en el grupo-clase. Se trata de un estudio en profundidad basado en el aprendizaje dialógico y argumentativo. Su preparación contempla varios aspectos:

- Preparación del caso. Se plantea un dilema que se expone al alumnado con el fin de que éste desarrolle propuestas conducentes a su análisis. El caso se plantea en torno a problemas o grandes ideas. Se caracteriza por:
  - Estar vinculado con el programa escolar.
  - Plantear dilemas y generar controversia.
  - Plantear asuntos reales y relevantes.
  - Promover pensamiento de alto nivel.
- Análisis del caso en grupos colaborativos. Se trata de sensibilizar a los estudiantes sobre la mecánica y sentido de la actividad, haciendo grupos colaborativos de trabajo.
- Discusión del caso en el grupo-clase. Se realiza una discusión general, guiada por el docente, que anima a participar a todos los estudiantes.

c) Aprendizaje mediante proyectos (AMP). El proyecto puede ser:

- Una actividad prepositiva.
- Existe cierta libertad de acción para su logro.
- Se orienta a una actividad concreta.
- Es valiosa como experiencia pedagógica, permitiendo la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

Se puede realizar de la siguiente manera (Díaz-Barriga, 2006):

- Establecer el propósito o el porqué del proyecto. El proyecto lo origina un tema que se plasmará en metas y objetivos.
- Documentación del tema, en fuentes impresas y digitales.
- Planificar el proyecto. Se debe responder a las siguientes preguntas:
    - ¿Cómo hacer el proyecto?
    - ¿Cuándo hacerlo?
    - ¿Dónde se quiere hacer?
    - ¿Qué recursos se necesitan?
- Realizar el proyecto.
- Valoración de la experiencia. Pueden realizarse algunas actividades reflexivas.
- Publicación del proyecto.

Las estrategias que forman parte de la ES como forma de trabajo en el aula, han de considerar aspectos de desarrollo personal inherentes a los estudiantes, tales como la autoestima, la autoeficacia y el autoconcepto.

II.3.4. ES y su relación con la autoestima, autoeficacia y autoconcepto.

Los procedimientos de ES se dan de manera flexible, adaptada, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes (Díaz-Barriga, 2003), de forma que adoptando criterios de impacto social, se busca fortalecer la identidad del estudiante, motivándolo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). En este sentido, tememos que en cuanto a la identidad personal, el fortalecimiento de la autoestima cobra gran trascendencia (Arguedas, 2007), la autoeficacia se usa para su desarrollo (Abalde y Pino, 2016) y, el autoconcepto, es considerado como la identidad personal en sí misma (Páez et al., 2004).

Para llevarlo a cabo, se requiere realizar una organización de actividades de aprendizaje, planificadas por y para los estudiantes con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo (Díaz-Barriga, 2003).

II.3.5. Las secuencias didácticas

Aunque actualmente se diseñan y aplican en el aula lo que se conoce como situaciones de aprendizaje, propuestas por la LOMLOE, en esta investigación, llevada a cabo en 2019, se crearon y emplearon secuencias didácticas. Se define la secuencia didáctica (SD en adelante), como un instrumento que sirve de vehículo para alcanzar el aprendizaje significativo, que tiene la aspiración de estimular la investigación aplicada en las rutinas diarias de aula (Montilla y Arrieta, 2015). Las SD se presentan como conjuntos regulados, planificados y relacionados de actividades de aprendizaje y evaluación que, a través de la monitorización docente, se diseñan a partir de la idiosincrasia y naturaleza de los estudiantes, pretendiendo alcanzar determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos (Tobón et al., 2010 y Orejel, 2016).

Las SD son el medio a través del cual el docente materializa el proceso de enseñanza-aprendizaje, simplificando, reforzando y facilitando el desempeño del docente en el aula, vinculando al estudiante en su desempeño educativo de forma participativa (Bahamondes y Merino, 2017). Es por ello, que se consideran a las SD como elementos centrales en la planificación y organización docente, orientándose de acuerdo a una metodología establecida por el profesorado (Hernández-Mosqueda, 2017).

Se trata de un instrumento que exige que el docente domine la materia a tratar en el aula y que la aplique pedagógicamente, sirviéndole la experiencia profesional para concebir y aplicar actividades de aprendizaje adecuadas al proceso de enseñanza (Díaz-Barriga, 2013). En este sentido, por actividades de aprendizaje entendemos que:

- Son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y están diseñadas y planificadas por el docente, debiendo convertirse en experiencias para los estudiantes, en las cuales, a través de sucesivas aproximaciones, van construyendo significados (Silva y Politino, 2005).

- Son las plataformas que determinan, dirigen y promueven la acción de los estudiantes, siendo los medios portadores de la información objeto de

asimilación por parte de los mismos y del conjunto de contenidos que se pretende que se conviertan en conocimiento (Penzo et al., 2010).

- Son entendidas como "recursos" por su carácter instrumental para el aprendizaje, entendiéndose como el vehículo necesario para alcanzar la adquisición de aprendizajes concretos y de competencias (Penzo et al., 2010).

Es por ello que, se demandan enfoques didácticos novedosos que permiten generar experiencias de aprendizaje a partir de SD innovadoras y contextualizadas, en la que el alumnado gestione los contenidos y conocimientos, enfocándose en la resolución de problemas y en la gestión del conocimiento (Hernández-Mosqueda, 2017), siendo importante, como señala Díaz-Barriga (2006), que las SD no limiten su función, reduciéndose a ser simples formularios sistémicos y mecánicos que dificultan la reflexión del estudiante. Esto implica que, las SD deben ser consideradas como el medio necesario e imprescindible para ofrecer calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorándolo sustancialmente, contemplando en su diseño las necesidades del grupo de estudiantes, conllevando este proceso de individualización una transformación positiva del Sistema Educativo que evoluciona marcando y definiendo objetivos de enseñanza concretos y desfragmentados (Orejel, 2016). Por tanto, se requieren nuevos elementos educativos y didácticos, que permiten generar experiencias de aprendizaje a partir de SD ingeniosas y creativas centradas en el alumnado, en la resolución de problemas y en la gestión del conocimiento (Hernández-Mosqueda, 2017). Con esto, tal y como considera Tobón et al. (2010), los procesos en las SD van orientados a que los estudiantes reflexionen sobre su propio rendimiento y trabajo en el aula para, posteriormente, no solo organizar su desempeño académico, si no tomar conciencia sobre la forma de cómo mejorarlo.

Se generan, para ello, estrategias de acuerdo a la diversidad y a los diferentes ritmos de aprendizajes de los estudiantes, permitiéndoles participar en actividades significativas (Orejel, 2016). Estas estrategias, como apuntábamos en el apartado II.3.4: "enseñanza situada y su relación con la AAA", han de partir de las nociones previas de los estudiantes, sobre cualquier

tipo de circunstancia problemática y real, para lograr la significatividad del proceso, confiriéndole tenga sentido al proceso de aprendizaje (Díaz- Barriga, 2013).

Algunos aspectos básicos sobre el desarrollo de las secuencias didácticas son los siguientes:

- Partir de preconceptos o de ideas previas (Camino et al., 2007).

- La motivación: que ha de promoverse según los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, en función de los intereses, preferencias, contextos o relevancia de los contenidos, promoviendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo colocando a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Carranza, 2017).

- La comprensión: se pretende que se produzca una construcción de contenidos, asociando los conocimientos previos y los nuevos de forma significativa (Carranza, 2017).

- La funcionalidad: a través del planteamiento de situaciones conflictivas que permitan al estudiante desplegar estrategias y usar los conocimientos adquiridos para resolver dichos problemas en contextos diferentes (Carranza, 2017).

- La participación activa del estudiante: otorgándole un protagonismo necesario para que se involucre dinámicamente y trabaje sobre la información planteada, reflexionando sobre su propio proceso y evolución académica, indagando, profundizando y valorando la envergadura de las dificultades propuestas y de los medios su disposición para resolverlas (Carranza, 2017).

- La relación con la vida real: conectando los planteamientos de las actividades propuestas en clase con las experiencias cotidianas de los estudiantes, de forma que perciban el aprendizaje como relevante, significativo y útil (Carranza, 2017).

- La existencia de una convivencia pacífica: a través de la implementación de un clima de aula afectivo que influya positivamente en la resolución de situaciones

conflictivas y adversas que comprometan el entendimiento entre compañeros y el bienestar común (Camino et al., 2007).

- Implantar esta estrategia en el aula, requiere el uso de actividades específicas.

II.3.5.1. Tipo de actividades en una secuencia didáctica

La línea de secuencias didácticas está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre (Coll, 1983). Siguiendo la propuesta de Díaz-Barriga (2010), tenemos la descripción de cada una de ellas.

Actividades de Apertura. Características:

A través de las actividades de apertura, se permite abrir el clima de aprendizaje, sondear las ideas previas de los estudiantes respecto de la temática a abordar y presentar los nuevos contenidos objeto de estudio, por lo que:

- Posibilitan el planteamiento de una discusión informal en pequeños o grandes grupos sobre una pregunta que parta de cuestiones controvertidas o interrogantes significativas para los estudiantes.

- Constituye un reto intelectual para el docente, ya que deben esbozar la forma más adecuada de captar el interés y la atención de los estudiantes proponiendo situaciones problemáticas que constituyan un desafío científico para los estudiantes.

- Favorecen el planteamiento de actividades, problemas o proyectos que requieran que los estudiantes realicen tareas como:

    - Hacer o responder entrevistas.
    - Buscar información concreta a través de medios digitales (imágenes, videos, webs, redes sociales, apps educativas, libros electrónicos, videojuegos…) o en formato papel (libros, enciclopedias, revistas,

periódicos…), respecto de una cuestión planteada o problema real propuesto.
    - Analizar la veracidad de un enunciado.

- Promueve la puesta en común de resultados, el debate, el intercambio respetuoso y asertivo de opiniones e ideas, la propuesta creativa de soluciones ante problemas reales y la reflexión conjunta con el grupo de iguales.

- Estas actividades pueden ser realizadas de manera:

    - Individual
    - Por pequeños grupos.
    - En gran grupo.

Actividades de desarrollo. Características:

Se trata de un conjunto de actividades diseñadas para profundizar en los contenidos objetos de estudio, diseñando acciones concretas que permitan que los estudiantes conecten sus ideas previas y sus preconceptos con la nueva información, generando situaciones de aprendizaje que promueva el pensamiento crítico, la indagación, la investigación y la reflexión.

- Supone el eje vertebrador entre los conocimientos previos del estudiante y la información nueva, conciliando ambas de forma significativa y contextualizada.

- Implica fuentes de información de naturaleza diversa, por ejemplo:
    - Discurso docente, que debe estar presente siempre que sea necesario según e devenir de acontecimientos en el aula.
    - La lectura de una noticia o artículo científico.
    - El análisis de un video de YouTube, película, documental…
    - La presentación de imágenes incongruentes, controvertidas o impactantes
    - Etc.

- Permite el uso amplio, diverso, innovador y funcional de recursos: personales, materiales (libro de texto, artículos de prensa, revistas de divulgación, material fotocopiado, diccionarios, enciclopedias…), audiovisuales, ambientales (aula de referencia, patio, aula de informática, biblioteca…), digitales (Moodle, Classroom, portfolios…).

- Exige que el docente supervise, monitoree, guie y oriente la evolución de las sesiones, los debates, las discusiones… proponiendo preguntas concretas, ofreciendo materiales adaptados en diferentes formatos, presentando webs determinadas…

- Se requiere que el estudiante realice un desempeño y esfuerzo intelectual para encontrar una solución creativa ante una actividad de aula que plantee una situación problemática, a través del uso de información concreta, del pensamiento científico y del trabajo cooperativo.

- El problema o situación conflictiva, puede ser:

    - Real.
    - Hipotético.
    - Parte de un proyecto de trabajo más amplio del curso.

- El problema o situación conflictiva, no puede ser:

    - Solucionado respondiendo a cuestionarios o preguntas concretas sobre un texto o a través de la realización ejercicios mecánicos o de carácter memorístico que limiten la reflexión, la creatividad y el debate conjunto y, por tanto, el aprendizaje significativo.

Actividades de cierre. Características:

Las actividades de cierre tienen el objetivo de recapitular ideas, que permitan observar la evolución en la adquisición de contenidos, realizándose con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, por lo que:

- Permiten concluir ideas, formalizar pensamientos y realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado.

- Promueven que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, a través de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, debates…

- Requieren de la formulación y planteamientos de determinadas preguntas, problemas o situaciones específicas, inéditas y desafiantes.

- Pueden ser realizadas en:

    - Forma individual.
    - Pequeños grupos.
    - Gran grupo.

- Favorece el diálogo grupal, la comunicación respetuosa y consensuada entre iguales.

- Generan información válida, evidenciando y visibilizando el logro de objetivos académicos marcados por el docente, ofreciendo una perspectiva de evaluación, tanto en el sentido formativo como sumativo.

- Facilita la evaluación de las propias actividades y de las SD, permitiendo analizar las deficiencias y dificultades observadas a lo largo del proceso, por parte de los estudiantes y del docente.

- Permite la flexibilización del proceso según el devenir de los acontecimientos en el aula, integrando las opiniones y propuestas de los alumnos al respecto.

Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajos o tareas que el alumno realiza constituyen elementos de evaluación (Díaz-Barriga, 2013). En la Tabla 6, se exponen las relaciones que existen entre la Formación Profesional Básica con la metodología propuesta para esta investigación y el clima de aula

Tabla 6

Relaciones de la Formación Profesional Básica con la metodología inclusiva propuesta y el clima de aula.

FPB	Metodología inclusiva propuesta	Clima de aula
Por las características del alumnado, se requiere de metodologías inclusivas (Marín-Perabá., 2019).	Las metodologías inclusivas requieren de un clima de aula adecuado (Crisol et al., 2015).	La FPB suele tener climas de aula muy positivos (Martínez-Rueda, 2016).
Se requiere una educación más allá de los tiempos y ritmos de aprendizaje convencionales (Cardozo, 2016).	Permite ajustar los ritmos de aprendizaje a las necesidades de los estudiantes (Martín-Perabá, 2019).	Posibilita el desarrollo de un ritmo individualizado de aprendizaje en un ambiente de respeto y cooperación (Moliner, 2017)
Propone metodologías activas de aprendizaje (Hernández-Pérez, 2018).	Plantear metodologías activas (Pallarés, 2020).	Promueve metodologías activas (Crisol et al., 2015)
Se requiere la participación activa de los estudiantes (Cacheiro, 2015).	Implicación participativa y pertinente del estudiante, como sujetos activos de la clase (Castillo, 2016; Crisol et al., 2015; Pérez-Salazar, 2017; UNESCO, 2020).	Promueve la participación activa del alumnado (Macías-Sanz, 2017).
Promueve el trabajo en equipo (Cacheiro et al., 2015).	Se basa en el aprendizaje cooperativo y flexible (Crisol et al., 2015), colaborando mutuamente (Castillo, 2016; Crisol, Martínez-Moya y El Homrani, 2015; Pérez-Salazar, 2017; UNESCO, 2020), a través de agrupamientos heterogéneos inclusivos (Ainscow, 2011; Sandoval et al., 2014; Moliner et al., 2017).	Promueve la cohesión de grupo (Moliner et al., 2017).

Promueve la prevención de conflictos y la resolución pacífica de problemas en el ámbito de la vida personal, familiar y social (Cacheiro et al., 2015).	Prevenir conductas no deseadas del futuro, intentando proponer por parte del docente, actividades referidas a la inteligencia emocional (Klinger, Mejía y Posadas, 2011)	El clima de aula condiciona la conducta de los estudiantes en situaciones concretas a través de la gestión emocional (Manota y Melendro, 2016)
Posee un alumnado con fuertes dificultades para adaptarse a las normas (Aramendi et al., 2017).	Considera oportuno aplicar normas educativas en el aula (Klinger et al., 2011)	El clima de aula se constituye por normas de clase, entre otros (Manota y Melendro, 2016)
Tiene gran incidencia la dimensión afectiva (Aramendi, 2011).	Implicar la afectividad, ya que mejora el proceso de enseñanza y de la que dependerá también el futuro de su aprendizaje (Klinger et al., 2011; UNESCO, 2020)	El clima de aula se forma a través de factores como el socioafectivo (Manota y Melendro, 2016)

(Tabla de elaboración propia)

SEGUNDA PARTE

PROCESO DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

III.1. CARACTERIZACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

III.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

III.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

III.4. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Contenido General

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

III.1. CARACTERIZACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

III.1.1. Caracterización de la investigación

III.1.2. Diseño de la investigación

III.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

III.2.1. Características del Centro Educativo donde se realiza la investigación

III.2.2. Participantes de la investigación

III.3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

III.4. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

III.4.1. Instrumentos de primer orden

III.4.1.1. Plantilla de observación de aula

III.4.1.1.1. Diseño y validación de la plantilla de observación

III.4.1.2. Entrevistas personales

III.4.1.3. Narrativas

III.4.1.4. Diario docente

III.4.1.5. Pretest/postest cognitivos

III.4.1.6. Pretest/postest autoestima (Test Rosenberg)

III.4.1.7. Pretest/postest autoeficacia (Test ACAES)

III.4.1.8. Pretest/postest autoconcepto (Test AF-5)

III.4.2. Instrumentos de segundo orden

III.4.2.1. Tabla de Categorías

III.4.2.2. Rúbrica test cognitivo

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una escuela debe ser un lugar para
todos los niños, no basada en
la idea de que todos son iguales,
sino que todos son diferentes

(Loris Malaguzzi)

En este Capítulo se presenta la metodología de la investigación, incluyéndose las explicaciones y fundamentaciones pertinentes con respecto a las opciones metodológicas y heurísticas seguidas en este estudio, es decir, el conjunto de estrategias llevadas a cabo para desarrollar el proceso de investigación. Se estructura en cuatro apartados.

En el apartado III.1., se pretende caracterizar la investigación, realizando una reflexión sobre cuestiones metodológicas para fundamentar la estrategia de investigación escogida. Asimismo, se presenta el diseño metodológico de investigación general que está organizado en tres fases. La primera fase comprende un estudio diagnóstico que nos permite la ajustada selección y diseño de instrumentos para llevar a cabo la recolección de datos. La segunda fase implica la recogida de datos propiamente dicha. La tercera, implica el análisis de los mismos, así como la posterior reflexión de los resultados obtenidos tras el análisis. Se define todo el procedimiento referido a la ejecución del trabajo empírico.

En el apartado III.2., se realiza la contextualización de la investigación, caracterizando tanto al Centro Educativo en el que se lleva a cabo la investigación, como al alumnado participante.

En el apartado III.3., se recoge detalladamente la propuesta de intervención.

En el apartado III.4., se describen los instrumentos utilizados en la investigación, diferenciando los de primer y segund

III.1. Caracterización y diseño de la investigación

III.1.1. Caracterización de la investigación

Siguiendo los estudios de Galindo et al. (2022), consideramos que el proceso de investigación es un aspecto clave e inherente del proceso educativo, entendiendo como asevera Hernández-Sampieri (2014) que se trata de un conjunto de procesos metódicos, críticos y experimentales que se aplican al estudio de un fenómeno o problema. En sí misma, la investigación induce a deliberar y reflexionar sobre escenarios y realidades controvertidas que caracterizan a las primeras etapas de los procesos de investigación (Cohen y Gómez-Rojas, 2019).

Esto nos conduce a la caracterización de la investigación, que como considera López-Noguero (2002), consiste en definir problemas y plantear objetivos concretos siguiendo la línea de una metodología coherente a la naturaleza del trabajo planteado, cuya elección, según Medina (2001), requiere ajustar los múltiples elementos y factores condicionantes, destacando el enfoque y las peculiaridades que nos permitan ajustar el estudio y el paradigma. En este sentido, como establece Ricoy (2006), a través del paradigma definimos un enfoque concreto de estudio ante problemas y objetivos, encuadrando el modelo metodológico más adecuado a las necesidades de la investigación, la cual estará condicionada por el bagaje personal y profesional del investigador.

Esta investigación se desarrolla bajo un paradigma socio crítico, según Álvarez-Giraldo et al. (2022), que inducen a la reflexión en contextos educativos cuya perspectiva interdisciplinaria se centra en la transformación social ofreciendo alternativas a problemas concretos, permitiendo la intervención activa del investigador. De esta forma, entendemos que el paradigma socio crítico encaja con el enfoque inclusivo que caracteriza nuestra investigación que está centrada en estudiantes en riesgo de exclusión social, integrándose la aplicación de un clima de aula adecuado con la práctica de aula, una metodología basada en los pilares fundamentales de la enseñanza situada, que guía nuestra forma de intervenir, estando presente en el proceso la alfabetización científica y las variables de AAA (autoestima, autoeficacia y autoconcepto).

La naturaleza de nuestra investigación, de diseño no experimental y de carácter transversal y descriptivo, nos sitúa en el enfoque metodológico cualitativo. Éste, pese a haber sido una técnica desconocida, infravalorada y rechazada por parte de la comunidad científica a lo largo del tiempo, nos permite obtener un conocimiento profundo y completo respecto a las ideas, percepciones y conceptos característicos de una situación concreta en un espacio de tiempo determinado, permitiendo un contacto directo con la realidad (Salgado, 2007). Además, la metodología cualitativa, como se extrae de los estudios de Hernández-Sampieri (2014), confiere flexibilidad a la investigación, pudiendo ésta adaptarse al escenario objeto de estudio, contextualizando la realidad de forma holística y global, permitiendo que la interpretación y el análisis de la información obtenida sea completa y compleja, enriqueciendo así la investigación. Se concibe la presente Tesis Doctoral como una investigación en la que el docente asume el papel de investigador, de forma que tal y como defiende Basuela (2004), es posible analizar, de forma directa, las experiencias en el aula durante el proceso de intervención, reflexionando sobre las circunstancias y condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

III.1.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación detalla el conjunto de pautas que han de seguirse en la investigación, concretando el proceso, el cual ha de ser dinámico y debe estar ajustado al contexto, así como a los problemas de investigación, de forma coherente con la teoría, el método seleccionado y el proceso de intervención en el aula (Cohen y Gómez-Rojas, 2019).

Por tanto, según Kerlinger (2002), a través del diseño de la investigación es posible planificar, proyectar y estructurar el estudio, para encontrar respuesta a los problemas planteados. Es por ello que, como considera López-Noguero (2002), para realizar el diseño de la investigación es necesario recurrir a las estrategias empíricas adecuadas a nuestras necesidades.

El diseño de la presente investigación atiende a la realidad personal, social y académica de los estudiantes participantes en el proceso, en situación real y potencial de exclusión social, permitiendo que el docente investigador pueda reflexionar sobre su práctica, retroalimentándola con la teoría y contribuyendo a su desarrollo profesional. De esta forma,

planteamos un problema principal y subproblemas así como las hipótesis correspondientes (Figura 3, pág. 47), diseñándose diferentes herramientas de primer y segundo orden, para recoger y analizar datos, teniendo unos resultados finales que nos servirán para contrastar las hipótesis y dar respuesta a los problemas planteados. En la Figura 11, se plantea el diseño de la investigación.

En la Figura que se muestra a continuación, se representa cómo a través de la investigación se pretende dar respuesta al problema principal y a la consecuente hipótesis, para ello se realiza e implanta una secuencia de actividades basada en los pilares fundamentales de la enseñanza situada de acuerdo con un clima de aula afectivo y, por otro lado, se diseñan instrumentos de investigación, de primer orden, para recoger los datos y de segundo orden, para realizar su análisis, que nos permiten contrastar la hipótesis y realizar las respectivas conclusiones.

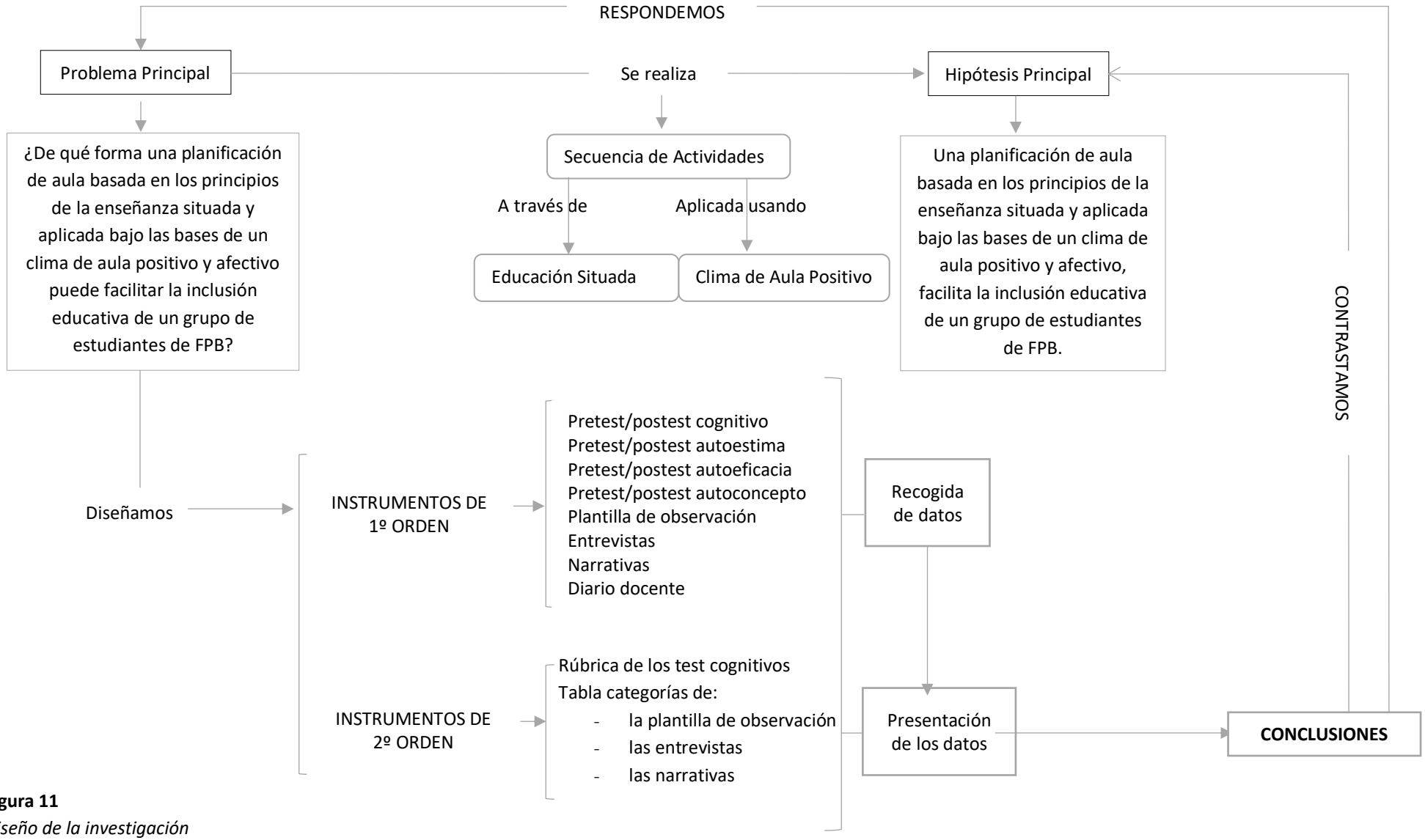


Figura 11

Diseño de la investigación

La investigación se lleva a cabo en tres fases, de la siguiente manera:

FASE I.

Basándonos en los problemas de investigación planteados (principal y subproblemas) y, a través de una exhaustiva revisión bibliográfica que se continúa a lo largo del todo el proceso de elaboración de la investigación, nos centramos en seleccionar y diseñar los instrumentos más adecuados para llevar a cabo la recolección de datos:

- Para medir si existe una evolución positiva en cuanto a la adquisición de contenidos científicos de forma adaptada a la alfabetización científica. Para ello, diseñamos un test que evalúe el aprendizaje de los contenidos científicos seleccionados para la intervención.

- Para analizar si tras el proceso de intervención existe una mejora en la autoestima, autoeficacia y autoconcepto de los estudiantes. Para ello, se usan test validados de otros autores que se adecuan a nuestras necesidades, pero a diferencia de ser usados para cuantificar perfiles emocionales de los participantes para lo que fueron elaborados en un principio, se usaran bajo una perspectiva cualitativa:

    a. Autoestima: Test Rosenberg.

    b. Autoconcepto: AF-5.

    c. Autoeficacia: ACAES.

- Como los dos ejes vertebrados de la intervención son tanto la metodología seleccionada, enseñada situada, como su aplicación en el aula bajo las bases de un clima de aula positivo y adecuado, necesitamos conocer la perspectiva que tienen los estudiantes participantes, la docente-investigadora y un observador externo, de forma que sea posible triangular la información.

    a. Para saber qué opinan los estudiantes, tanto de las sesiones de aula a través de las secuencias didácticas diseñadas como del clima de aula

reinante, se decide obtener información a través de entrevistas personales y de narrativas, al final de proceso. En ambos casos, se trata de instrumentos de elaboración propia.

b. Para saber las impresiones de la docente que lleva a cabo la investigación, se utiliza un diario docente en el que se recogen los aspectos más relevantes de las sesiones.

c. Para saber cómo se percibe el proceso desde fuera, se tienen en cuenta los datos recogidos por un observador externo, para el que usando algunos modelos existentes, se diseña una plantilla de observación con los aspectos de interés para nuestra investigación.

FASE II.

En esta fase, se lleva a cabo la intervención y se realiza la toma de datos a lo largo del segundo trimestre del curso académico 2018/2019. En la Tabla 7, se detalla la cronología de las sesiones de la siguiente manera:

Tabla 7
Cronología de las sesiones de intervención.

Nº SESIÓN	FECHA	CONTENIDO A TRATAR	OBSERVACIÓN AULA
1 - 3	12/02/2019 - 13/02/2019	**Pretest AAA y Nutrición**	
4 - 13	14/02/2019 - 22/02/2019	Propuesta de intervención de Nutrición	X
14	25/02/2019	**Postest nutrición**	X
15	26/02/2019	**Pretest hábitos saludables**	X
16 – 24	4/03/2019 - 12/03/2019	Propuesta de intervención de Hábitos saludables	X
25	13/03/2019	**Postest hábitos saludables**	X
26	14/03/2019	**Pretest sexualidad**	

27 - 37	14/03/2019 - 1/04/2019	Propuesta de intervención de Sexualidad	X
38	2/04/2019	**Postest sexualidad**	
39 - 41	8/04/2019 - 12/04/2019	Entrevistas, narrativas y Postest AAA	

FASE III.

Se realiza el análisis de los datos obtenidos en la segunda fase según los distintos instrumentos

- Para los pretest y postest, se usan Rúbricas y se comparan los resultados obtenidos de forma previa y posterior para cada una de las secuencias didácticas y para cada uno de los estudiantes.

- En el caso de los test de autoconcepto AF-5, autoestima Rosenberg y de autoeficacia ACAES, también se comparan por estudiante, cada uno de los test previos y posteriores, analizándolos según lo que se establezca en cada test.
- Para los datos obtenidos en las observaciones de aula, las entrevistas y las narrativas, se diseñó una Tabla de Categorías que sirvió para analizar e interpretar los resultados, pudiéndose así comparar entre ellos.

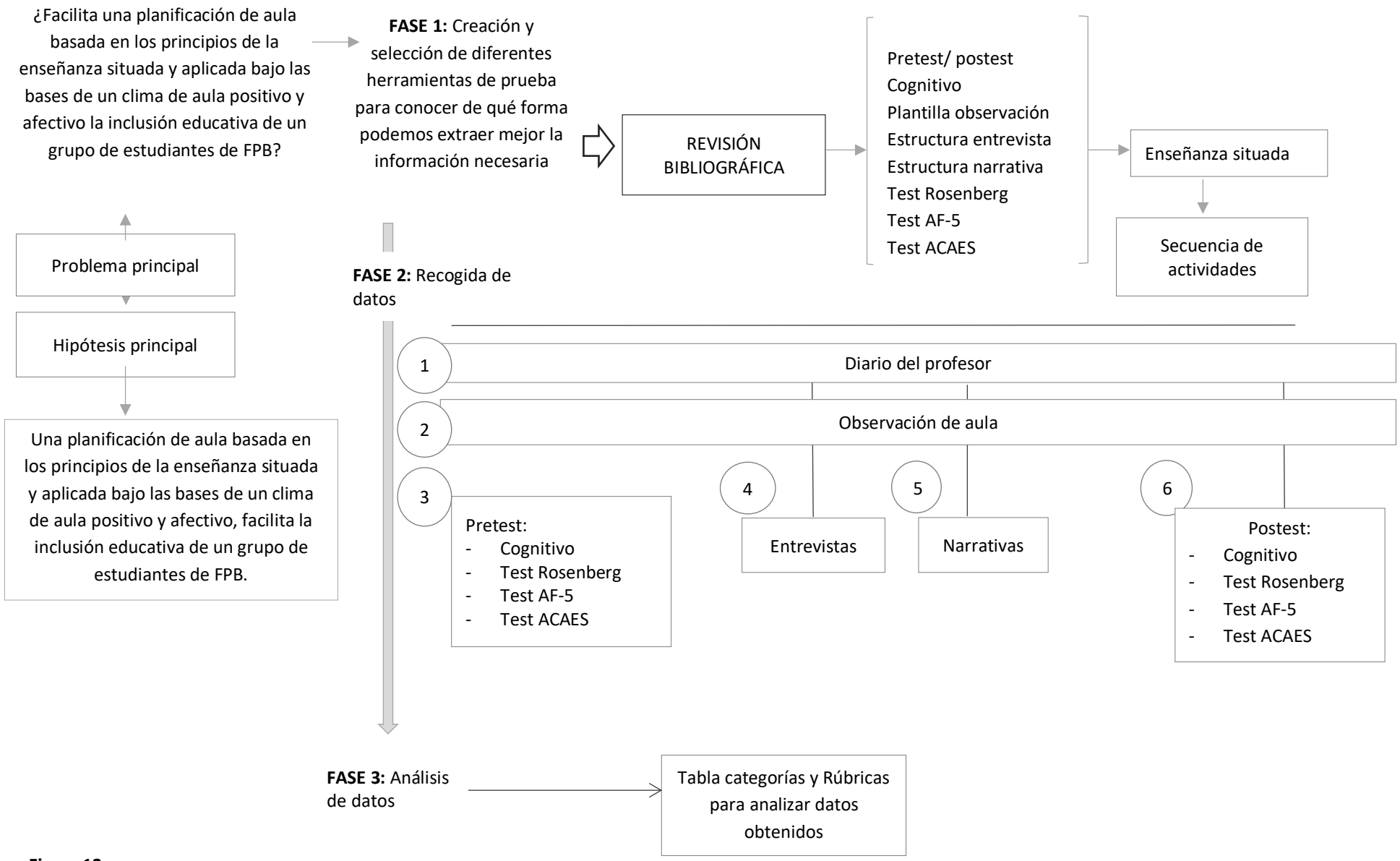


Figura 12
Fases de la investigación

III.2. Contextualización de la investigación

Como asevera Oliva (2019), la investigación en el ámbito educativo de las ciencias ha de estar bien contextualizada, fundamentalmente en aquellos estudios en los que el contexto didáctico es relevante, como sucede en la presente investigación. Es por ello que, a continuación se describe el contexto en el que se lleva a cabo la intervención así como los participantes de la misma.

III.2.1. Características del Centro Educativo dónde se realiza la investigación

El presente estudio surge a lo largo del curso académico 2018-2019, en un aula de FPB de un Centro Educativo de la provincia de Huelva (España), considerado como Centro de compensatoria. A éste acude una población de menores y jóvenes que se encuentran en situación potencial y real de riesgo psicosocial y de exclusión.

Se trata de un Centro ubicado en la provincia de Huelva, en el que se imparten Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional Básica, siendo de una única línea. Sus instalaciones constan de un edificio, en cuya planta baja se encuentra una modesta biblioteca, un pequeño salón de actos, un aula de informática y las aulas de infantil y FPB. La primera planta, acoge, además de la sala de profesores y el despacho de orientación, las aulas de primaria y de secundaria. Existe una pista deportiva exterior no asfaltada y servicio de comedor y aula matinal. En general, se trata de un Centro de escasos recursos y de instalaciones antiguas.

Este Centro Educativo se caracteriza por acoger alumnado de familias cuya implicación en la vida del Centro es prácticamente inexistente, donde un número significativo son menores que, debido a la situación de desprotección que han padecido, se encuentran con una medida temporal de acogimiento residencial. Algunos de los elementos idiosincrásicos que define al conjunto en general, son:

- Un número importante de estudiantes viven en condiciones familiares desestructuradas; así, el hacinamiento, el paro, la toxicomanía, la economía

sumergida, las familias monoparentales con exiguo apoyo social y escasos recursos económicos, nivel socioeconómico y cultural pobre, etc., son algunos de los distintivos más característicos.

- Muchos padres y madres utilizan pautas inadecuadas de supervisión y cuidado de sus hijos.

- Algunas familias se caracterizan por la pérdida absoluta de autoridad ante sus hijos.

- La implicación de las familias en la vida del Centro es prácticamente inexistente.

- Un número significativo de estudiantes del Centro son menores en protección.

Tanto la teoría como la práctica constatan que en cualquier grupo humano la diversidad es un hecho (García-Cedillo et al., 2022), por lo que se puede afirmar que el alumnado que compone la comunidad del Centro en el que se lleva a cabo el estudio, se caracteriza por la heterogeneidad y complejidad. No obstante e independientemente de esta realidad ineludible hay rasgos que, en general, definen a este alumnado, por lo que en este sentido, para no realizar un planteamiento ingenuo, realizamos una lectura detallada de cada uno de los aspectos de los estudiantes que afectan al desarrollo del día a día en este Centro, extrayendo del ROF y del POAT, algunos aspectos que pueden ser interesante para nuestro estudio:

- Elevado índice de fracaso escolar, considerando que algunos de estos estudiantes vienen de otros centros en los que han fracasado escolarmente.

- Elevado índice de absentismo.

- Evidentes dificultades en el dominio de las instrumentales básicas. Un importante número de estudiantes no saben dominar adecuadamente, en función de su nivel madurativo y edad, la lectura comprensiva, expresiva, la escritura y/o el cálculo.

- Es frecuente que algunos de estos estudiantes presente ciertas discapacidades, dificultades de aprendizaje y/o desventaja sociocultural, como por ejemplo: trastornos del déficit de atención por hiperactividad, trastornos negativistas desafiantes, alteraciones y retrasos en el desarrollo del lenguaje, y alguna que otra psicopatología. Esto se une a la desventaja sociocultural que define a este alumnado.

- Son habituales los comportamientos desobedientes, agresivos, los inadecuados hábitos de conducta, el descuido en la higiene y cuidado personal.

III.2.2. Participantes de la investigación

Considerando que el grupo de estudiantes objeto de estudio de esta investigación cursa la FPB, entendemos que según contempla García-Rangel (2014), este tipo de alumnado forma un grupo homogéneo que no se ha adaptado al sistema y que no ha logrado obtener el Título de Graduado en ESO como el resto de sus compañeros, estando en una situación límite o de riesgo, lo que les aproxima, pero no es motivo para obviar las diferencias que hay entre ellos y, a su vez, las similitudes con el resto de jóvenes. Los estudiantes beneficiarios de este tipo de programas como la FPB, suelen tener una actitud negativa hacia la escuela y unas expectativas de futuro poco definidas y desmotivadas (Merino et al., 2006). Es por ello, que acceden a estos programas, entre otras cosas, por poseer una actitud con respecto a la formación y a los Centros Educativos, por el rendimiento académico, por los problemas de comportamiento en clase, por el apoyo que reciben de sus familias, por el valor que éstas otorgan a la escuela, por el lugar de residencia y el entorno, por el sexo, por las actividades de ocio, etc. (García-Rangel, 2014).

De forma específica, las principales características de cada uno los estudiantes participantes en la investigación son:

Alumno 1. Alumna de origen ecuatoriano, con 17 años, derivada a la FPB con motivo de su fracaso escolar, tanto por su mala conducta como por su nulo interés por los estudios. Procedente de una familia numerosa y desestructurada, con escasa/nula supervisión de los

padres, en la que ella misma ejerce el papel de madre de sus hermanos, por ser la mayor. A lo largo del curso de primero de FPB, se trabajaron con ella sus conductas agresivas y disruptivas con los docentes, pasando mucho tiempo castigada y expulsada por la gravedad de sus actos: insultos continuados a compañeros y profesorado, agresiones a compañeros y ausencia absoluta de disciplina, incumpliendo de forma continuada las normas de la clase. Absentista, cada semana faltaba mínimo un par de días. Falta absoluta de motivación y de actitud ante el trabajo de aula. Cuando se consigue conectar con ella y se motiva, realiza un gran trabajo. Parte de estas conductas, a lo largo del curso se van corrigiendo y puede promocionar al siguiente curso.

Alumno 2: Se trata de un alumno de 16 años que mantiene una excelente conducta en el aula. Procede de otro Centro e ingresa con motivo de fracaso escolar en primero de FPB en el Centro en el que se realiza la investigación. Poco motivado, a este alumno le cuesta centrarse en clase, hablar, participar y trabajar en grupo. Gran problema de absentismo, que nos lleva a llamar a la madre casi todas las semanas, con el inconveniente de que ésta lo ampara en su conducta absentista. Tiene nivel, pero muy poca actitud en la rutina de aula y sus faltas continuadas hacen que se desenganche continuamente. Cumple los mínimos y pasa a segundo.

Alumno 3: Este alumno lleva en el Centro desde hace 6 años y tiene 17. Familia desestructurada y situación de riesgo de exclusión social. A pesar de que cuando entró mostraba capacidades sociales y se relacionaba con sus compañeros y profesores, con el paso del tiempo se va volviendo más introvertido, hasta el punto de no hablar con nadie, lo que hace que muestre conductas tipo asperger, sin estar diagnosticado. Entra en primero de FPB por fracasar en secundaria y pese a no tener problemas de conducta muestra una motivación nula y una mala actitud ante los estudios unido a un gran absentismo, con lo cual repite, primero. En segundo también repite y el año en el que se realiza la investigación es su cuarto año en FPB.

Alumno 4: Alumno de 18 años de etnia gitana, procedente de un seno familiar desestructurado, cuyos progenitores se oponían a que el estudiante finalizase el programa de FBP, mintiéndose al margen del proceso educativo de su hijo a lo largo de todo el proceso de

intervención. En alto riesgo de exclusión social, este alumno ingresó en el Centro en el que se desarrolla la presente investigación en primaria, alcanzando cuarto de la ESO, manteniendo una excelente conducta. Su gran problema de absentismo, derivado de una falta de motivación y desvinculación afectiva y actitud muy negativa hacia los estudios, le llevó a entrar en una situación preocupante de fracaso escolar, pese a tener buena capacidad cognitiva y nivel académico. Al entrar en primero de FPB, mostró un cambio radical de actitud, rebajando el absentismo a medida que transcurría el proceso de intervención.

Alumno 5: Alumno de 18 años que procede de una familia desestructurada, con padre y madre ausentes, siendo la abuela su tutora legal. Llega desde otro Centro a primero de FPB en este centro en el que se lleva a cabo la investigación, con arraigados problemas de fracaso escolar. Es introvertido y le cuesta trabajar en grupo. No tiene conductas disruptivas en el aula, aunque se muestra poco colaborador y poco participativo en las tareas de clase. Tiene un nivel alto, está motivado y tiene buena actitud.

Alumno 6: Alumno de etnia gitana que ingresa en este Centro por primera vez para matricularse en FPB. Tiene 18 años y procede por problemas de conducta y fracaso escolar. Presenta cierto absentismo a lo largo del primer curso y le cuesta motivarse, mostrando una actitud negativa para los estudios. Problemas con el consumo de drogas. Madre presente y colaboradora.

Alumno 7: Alumno que procede de otro Centro y viene por tener problemas de fracaso escolar. Tiene 18 años y graves problemas con el consumo de drogas, llega al aula muchas veces bajo los síntomas de las mismas con lo que le tenemos que pedir, en muchas ocasiones, que se marche. Mala actitud, conductas disruptivas y nula motivación. Posee medidas judiciales. Grave absentismo. Padre ausente y madre involucrada y preocupada por el futuro del estudiante, mostrándose colaboradora e implicada con las indicaciones del profesorado, llegando a manifestar que se veía incapaz de controlar a su hijo.

Alumno 8: Alumno de 18 años, que se incorpora al programa de FPB, procediendo de otro Centro, del que fue expulsado por manifestar serios problemas de conducta y frecuente absentismo, que derivó en una situación inevitable de fracaso escolar. Provenía de una familia

estructurada, preocupada y presente, cuyos progenitores manifestaban sentirse incapaces para controlar al alumno en casa debido a sus frecuentes episodios de ira. Este alumno, aparentemente tranquilo, reaccionaba de forma agresiva y descontrolada, ante situaciones estresantes en el aula, con sus compañeros y docentes. En el momento de la intervención, atravesaba una etapa depresiva.

Alumno 9: Alumno procedente de una familia acaudalada y bien posicionada socialmente, pero desunida y desestructurada, por lo que sus progenitores mantenían actitudes beligerantes entre ellos en el propio Centro, manteniéndose ausentes y poco implicados ente el problema de fracaso escolar del estudiante. Manifestaba evidentes problemas de autoestima, absentismo y desconfianza en sí mismos, caracterizándose por mostrar una conducta en el aula inmadura, disruptiva y beligerante, acostumbrado a no cumplir las normas. Los padres lo traen al Centro como castigo por sus malos resultados académicos. Alumno que, acostumbrado a no cumplir las normas, es de una baja tolerancia a la frustración. Tiene 17 años y una clara desmotivación por todo lo relacionado con los estudios.

Alumno 10: Alumno boliviano que procede de otro Centro del que fue expulsado por tener sus conductas extremadamente violentas y agresivas por las que llegó a agredir a un docente, golpeándole con un palo en la cabeza. Al entrar en primero de FPB, de forma algo más controlada, muestra conductas agresivas con algunos compañeros, mala actitud hacia todo lo relacionado con los estudios y nula motivación. Posee bajo nivel académico, costándole trabajar en grupo y socializar con algunos compañeros. Tiene 17 años y medidas judiciales. Familia desestructurada y alto riesgo de exclusión social.

III.3. Propuesta de intervención

El periodo de intervención tiene lugar a lo largo del segundo trimestre del curso académico 2018/2019, de enero a abril, en el Módulo de Ciencias Aplicadas. Aunque los procesos de cambio e innovación generan, en cualquier contexto, una serie de incertidumbres, dudas y temores que, en ocasiones, son elementos paralizadores de estas iniciativas (Muntaner et al., 2020). Se propone, con respecto al trimestre anterior en el que se trabajaba de forma más tradicional, un cambio metodológico, por lo que se diseñan tres secuencias didácticas, teniendo en cuenta algunos aspectos fundamentales:

a. Se implemente a través de un clima de aula positivo, como señala el Informe de la UNESCO (2021), afrontar las dificultades del alumnado más vulnerable

b. Se enmarquen dentro de los principios fundamentales de la inclusión educativa.

c. Se base en los principios metodológicos de la enseñanza situada (como se describió en el Capítulo II, de fundamentos teóricos), para lograr:

i. Crear significado a través de actividades cotidianas de la vida diaria (Sagástegui, 2004).
ii. Permitir la participación activa de los estudiantes (Díaz-Barriga, 2010).
iii. Implicar, de forma simultánea, pensamiento y afectividad (Díaz-Barriga, 2003).

d. Que los contenidos sean de interés para el alumnado, por lo que será el alumnado mismo quien los pre-seleccione.

e. Los contenidos de las mismas se enmarquen dentro de la Orden 8 de noviembre de 2016, la cual recoge los contenidos de los módulos de Ciencias Aplicadas I y II de la FPB.

En la línea de los estudios de Marín-Perabá (2019), la implementación llevada a cabo en la presente investigación pretende trabajar contenidos que sean apropiados y adaptados a los

intereses de los estudiantes, mejorando la motivación y el aprendizaje de los mismos. Para poner esto en práctica, se propuso a los estudiantes un listado de 10 contenidos acordes con el currículo (que versaban sobre física, medio ambiente y aspectos sanitarios), de forma que el alumnado participante pudiese elegir en función de sus intereses y preferencias. Finalmente, los estudiantes prefirieron aquellos contenidos relacionados con la salud, por este orden: nutrición, hábitos saludables y sexualidad y, fueron, los que finalmente se trabajaron.

Se resumen a continuación los planteamientos de las tres propuestas de intervención, encontrándose su desarrollo pormenorizado en los Anexos 1, 2 y 3.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 1 (SOBRE LA NUTRICIÓN)

Para el diseño de la secuencia didáctica relativa a la nutrición seguimos lo establecido por la Orden de 8 de noviembre de 2016, publicada el 19 de diciembre de 2016, por la que se regulan las enseñanzas, los criterios y el procedimiento de admisión de la Formación Profesional Básica en Andalucía, que en su Anexo IV relativo al Currículo de Informática y Comunicaciones, en el Módulo profesional de Ciencias Aplicadas I (con código 3009), donde se establecen los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y los contenidos básicos, tal y como se detalla a continuación:

Resultado de aprendizaje 7 (p. 409)**:** *Analiza la relación entre alimentación y salud, conociendo la función de nutrición, identificando la anatomía y fisiología de los aparatos y sistemas implicados en la misma (digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor) y utilizando herramientas matemáticas para el estudio de situaciones relacionadas con ello*.

Criterios de evaluación (p. 409 y 410)**:**

- **a)** *Se ha reconocido la organización pluricelular jerarquizada del organismo humano diferenciando entre células, tejidos, órganos y sistemas*.
- **b)** *Se ha realizado el seguimiento de algún alimento concreto en todo el proceso de la nutrición, analizando las transformaciones que tienen lugar desde su ingesta hasta su eliminación*.

c) *Se han presentado, ayudados por las TIC, informes elaborados de forma cooperativa, diferenciando los procesos de nutrición y alimentación, identificando las estructuras y funciones más elementales de los aparatos digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor*.

d) *Se han diferenciado los nutrientes necesarios para el mantenimiento de la salud*.

e) *Se han relacionado las dietas con la salud, diferenciando entre las necesarias para el mantenimiento de la salud y las que pueden conducir a un menoscabo de la misma*.

f) *Se han utilizado las proporciones y los porcentajes para realizar cálculos sobre balances calóricos y diseñar, trabajando en equipo, dietas obteniendo la información por diferentes vías (etiquetas de alimentos, Internet, ...)*.

g) *Se han manejado las técnicas estadísticas básicas para realizar un trabajo sobre algún tema relacionado con la nutrición: recopilación de datos, elaboración de tablas de frecuencias absolutas, relativas y tantos por ciento, cálculo con la ayuda de la calculadora de parámetros de centralización y dispersión (media aritmética, mediana, moda, rango, varianza y desviación típica) y reducción de un informe que relacione las conclusiones con el resto de contenidos asociados a este resultado de aprendizaje*.

Contenidos básicos (p. 413): La función de nutrición.

- *Alimentos y nutrientes. Diferencias y principales tipos. Pirámide de alimentos y estudio de la proporcionalidad (cantidades diarias recomendadas)".*
- *Anatomía y fisiología del sistema digestivo, respiratorio, circulatorio y excretor. Estructuras y funciones elementales*.
- *Hábitos saludables relacionados con la nutrición. Análisis y diseño de dietas equilibradas*.

Los contenidos a tratar en la secuencia didáctica de nutrición, se dividen en 4 grupos, tal y como se describe en la Tabla 8:

Tabla 8

Relación entre contenidos, conceptos básicos y descripción de la secuencia didáctica de nutrición.

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA NUTRICIÓN		
Contenidos	**Conceptos básicos**	**Descripción**
Función de nutrición	Conceptos básicos	Saber si el alumnado conoce conceptos básicos relacionados con la nutrición, diferenciando nutriente de alimento o nutrición de alimentación, identificando lo que son las vitaminas, las sales minerales o el proceso digestivo.
	Clasificación alimentos	Saber si el al alumnado es capaz de detectar el alimento erróneo en los diferentes grupos de alimentos que se presentan, tales como frutos secos, legumbres, derivados lácteos, cereales, hortalizas y frutas.
	Proteínas e Hidratos	Saber si el alumnado consigue identificar, entre las 16 imágenes ofrecidas, cuáles son fuentes de proteínas y cuáles de Hidratos de Carbono, con motivo de poder identificar los nutrientes necesarios para el mantenimiento de la salud.
Alimentación y salud	Mitos y verdades	Saber si el alumnado puede identificar, entre 14 afirmaciones, cuáles son verdaderas y cuáles falsas, identificación algunos de los falsos mitos sobre la alimentación.
	Tipos	Saber si el alumnado identifica cada uno de los diferentes tipos de dietas, distinguiendo entre mediterránea, vegana, vegetariana, crudívora o frugívora.
	Dieta Mediterránea e IMC	Saber si el alumnado es capaz de identificar si las afirmaciones presentadas en el ejercicio sobre dieta mediterránea y el IMC, son correctas.
Enfermedades nutricionales	Tipos de afecciones alimentarias	Saber si el alumnado tiene conocimientos básicos sobre algunas enfermedades nutricionales destacables, como son la anorexia, la bulimia o la diabetes, entre otras.
Proceso digestivo	**Aparatos y Sistemas implicados**	Saber si el alumnado sabe identificar correctamente las funciones que los distintos aparatos y sistemas, implicados en el proceso digestivo, realizan durante la digestión.

En función de estos contenidos y conceptos básicos, se diseña una secuencia didáctica, que se organiza en 10 sesiones. En la Tabla 9, se muestran las fases de la secuencia didáctica, los tipos de actividades y la descripción (López-Santos et al., 2020), quedando desarrollada de forma pormenorizada en el Anexo 1.

Tabla 9

Fases, sesiones de la secuencia didáctica de nutrición y descripción de cada actividad en la propuesta de intervención 1.

Fases de la enseñanza situada	Tipo de actividad (Díaz-Barriga y Hernández, 2010)	Descripción de la actividad
Fase apertura	Discurso docente y tormenta de ideas (**Sesión 1**)	Introducción alimentación saludable (explicación docente y presentación en power point) y lectura dos noticias actualidad con el objeto de realizar una reflexión y análisis grupal (Brainstorming). Propuesta actividad semanal: rellenar tabla con la dieta personal.
Fase desarrollo	Discurso docente y aprendizaje basado en el análisis y la discusión de casos ABADC (**Sesiones 2, 3 y 4**)	Visualizar video YouTube para introducir, reflexionar y centrar el concepto de dieta saludable. Explicación importancia dieta saludable. Agrupamiento de estudiantes y propuesta de trabajo de investigación sobre los tipos de alimentos y sus características, las enfermedades y la dieta saludable.
	Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABADC) (**Sesiones 5 y 6**)	Exposiciones de los diferentes grupos. Rellenar pirámide alimentaria.
	ABADC (**Sesión 7**)	Entrega la plantilla trabajo semanal. Exposición y debate. Cálculo de IMC. Lectura.
	Discurso docente (**Sesiones 8 y 9**)	Análisis y uso de etiquetas de alimentos. Elaboración de plan de dieta saludable.
Fase cierre	Analogías (**Sesión 10**)	Repaso de contenidos, puesta en común y cierre de la secuencia.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN 2: HÁBITOS SALUDABLES

Al igual que se ha detallado en el aparatado anterior, en la Orden 8 de noviembre de 2016, en el Anexo IV de la Orden 8 de noviembre de 2016, relativo al Currículo Informática y Comunicaciones, en el Módulo profesional de Ciencias Aplicadas II (código 3019), se establecen los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y los contenidos básicos, que se recogen a continuación:

Resultado de aprendizaje 6 (p. 419): *Diferencia la salud de la enfermedad, relacionando los hábitos de vida con las enfermedades más frecuentes, reconociendo los principios básicos de defensa contra las mismas*.

Criterios de evaluación (p. 419):

a) *Se han identificado situaciones de salud y enfermedad para las personas*.

b) *Se han identificado los factores sociales que repercuten negativamente en la salud como el estrés y el consumo de sustancias adictivas*.

c) *Se ha diferenciado entre reproducción y sexualidad*.

d) *Se han reconocido las principales diferencias del aparato reproductor masculino y femenino, identificando la función principal de cada uno*.

e) *Se han comparado los diferentes métodos anticonceptivos, valorando su eficacia e importancia en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual*.

f) *Se ha valorado la sexualidad propia y de las personas que nos rodean, adquiriendo actitudes de respeto hacia las diferentes opciones*.

Contenidos básicos (p. 423):

- *Diferenciación entre salud y enfermedad*.
- *Factores determinantes de la enfermedad física y mental*.
- *Adicciones. Prevención y tratamiento*.

- *Hábitos de vida saludables*.

Siguiendo estas directrices, organizamos los contenidos relativos a la secuencia didáctica de los Hábitos Saludables en tres grupos: las adicciones, las drogas y la salud y el tratamiento. En la Tabla 10 se detallan pormenorizadamente:

Tabla 10

Relación entre contenidos, conceptos básicos y descripción de la secuencia didáctica sobre hábitos saludables

SECUENCIA DIDÁCTICA HÁBITOS SALUDABLES		
Contenidos	**Conceptos básicos**	**Descripción**
Las adicciones	Conceptos básicos	Identificar las frases que son correctas relativas al concepto de droga, su relación con el sistema nervioso, el control, su consumo en relación a factores externos como la juventud o la pobreza del consumidor o las principales características de los tipos de droga.
	Clasificación	Diferenciar entre los tres tipos de drogas, estimulante, depresora o alucinógena, y los relaciona correctamente con el tipo de droga propuesto.
	Tolerancia, dependencia y abstinencia.	Conocer el significado y alcance de los términos tolerancia, dependencia y abstinencia, relacionado con las drogas.
Las drogas y la salud	Prevención: conocer algunos mitos y verdades.	Saber si el alumnado es capaz de diferenciar, entre las 14 afirmaciones propuestas sobre algunos de los más conocidos mitos y verdades de algunas drogas como el tabaco, el alcohol o la marihuana, cuáles son verdad y cuáles no.
	Prevención: conocer los componentes del tabaco.	Saber si el alumnado es capaz de identificar algunos de los principales componentes del tabaco.
	Prevención: conocer los efectos del cannabis en el organismo.	Saber si el alumnado es capaz de identificar las principales consecuencias del cannabis en el organismo.
	Prevención: conocer los efectos del alcohol en el organismo.	Saber si el alumnado es capaz de identificar las consecuencias que para la salud puede tener la ingesta de alcohol.

Tratamiento	Rehabilitación	Saber si el alumnado es capaz de identificar algunas de las principales pautas a tener en cuenta en el tratamiento de un adicto.

En función de estos contenidos, se diseña una secuencia didáctica, organizada en 9 sesiones. En la Tabla 11, se muestran las fases de la misma, los tipos de actividades y la descripción. Toda la secuencia desarrollada se encuentra en el Anexo 2.

Tabla 11

Fases, sesiones de la secuencia didáctica de hábitos saludables y descripción de cada actividad en la propuesta de intervención 2

Fases de la enseñanza situada	Tipo de actividad (Díaz-Barriga y Hernández, 2010)	Descripción de la actividad
Fase apertura	Discurso docente y discusiones guiadas (**Sesión 1**)	Introducción a los Hábitos Saludables. Se pregunta al alumnado acerca de su experiencia con las drogas y sus hábitos de consumo.
Fase desarrollo	Discurso docente, ilustraciones, debate (**Sesión 2**)	Explicación sobre las adicciones, clasificación y sus principales conceptos asociados. Reflexión sobre las drogas y sus riesgos. Creación de campaña contra el tabaquismo.
	Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABADC), Aprendizaje en equipo e Investigación en grupo (**Sesiones 3 y 4**)	Propuesta de caso práctico de drogas para cada grupo: tienen que indagar, definir y buscar solución adoptando el rol de experto. Puesta en común final mediante una presentación, de todos los supuestos prácticos.
	Rompecabezas (**Sesión 5**)	Planteamiento de soluciones al resto de casos, analizando en cada caso, sus consecuencias, tratamientos y soluciones.
	Discurso docente y Controversia académica (**Sesiones 6 y 7**)	Se explica la prevención y tratamiento de las adicciones. Se divide la clase en dos para que argumenten la defensa a favor o en contra de la legalización de las drogas. Puesta en común. Debate.
	Discurso docente Imágenes (**Sesión 8**)	Debate sobre personas famosas que han superado la adicción a las drogas. Se introducen imágenes y videos.

Fase cierre	(ABADC) (**Sesión 9**)	Recapitulación y reorganización de sesiones previas, individualizando lo estudiado.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN 3: SEXUALIDAD

Igual que en los apartados anteriores, el desarrollo de la secuencia sobre sexualidad tiene su base en la Orden 8 de noviembre de 2016, en el Anexo IV, relativo al Currículo Informática y Comunicaciones, en el Módulo profesional de Ciencias Aplicadas II (código 3019), donde se establecen los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y los contenidos básicos que se detallan a continuación:

Resultado de aprendizaje 5 (p. 418): *Reconoce las características básicas, anatómicas y fisiológicas, de los órganos y aparatos implicados en las funciones de relación y reproducción, así como algunas de sus alteraciones más frecuentes*.

Criterios de evaluación (p. 418):

a) *Se ha identificado la función de relación como un conjunto de procesos de obtención de información, procesado de la misma y elaboración de una respuesta*.

b) *Se han reconocido los órganos fundamentales del sistema nervioso, identificando los órganos de los sentidos y su función principal*.

c) *Se han identificado los factores sociales que repercuten negativamente en la salud como el estrés y el consumo de sustancias adictivas*.

d) *Se ha diferenciado entre reproducción y sexualidad*.

e) *Se han reconocido las principales diferencias del aparato reproductor masculino y femenino, identificando la función principal de cada uno*.

f) *Se han comparado los diferentes métodos anticonceptivos, valorando su eficacia e importancia en la prevención de las enfermedades de transmisión sexual*.

g) *Se ha valorado la sexualidad propia y de las personas que nos rodean, adquiriendo actitudes de respeto hacia las diferentes opciones*.

Contenidos básicos (p.423):

Reconocimiento de la anatomía y fisiología de las funciones de relación y reproducción:

- *La función de relación en el organismo humano. Percepción, coordinación y movimiento*.
- *Cuidados e higiene*.
- *Función de reproducción en el organismo humano. Aparatos reproductor masculino y femenino*.
- *Métodos anticonceptivos*.
- *Sexo y sexualidad. Salud e higiene sexual*.

Diferenciación entre salud y enfermedad:

- *Factores determinantes de la enfermedad física y mental.*
- *Enfermedades infecciosas. Agentes causales, transmisión, prevención y tratamiento. Sistema inmunitario. Vacunas.*
- *Enfermedades de transmisión sexual.*
- *Hábitos de vida saludables*.

Los contenidos a tratar en la secuencia didáctica de sexualidad, se dividen en 3 grupos, tal y como se describe en la Tabla 12:

Tabla 12

Relación entre contenidos, conceptos básicos y descripción de la secuencia didáctica sobre sexualidad

SECUENCIA DIDÁCTICA SEXUALIDAD		
Contenidos	**Conceptos básicos**	**Descripción**
Métodos anticonceptivos	Mitos y verdades Tipos	Conocer los principales métodos anticonceptivos, su uso y su importancia, así como la relación de éstos con la prevención de embarazos y de enfermedades de transmisión sexual (ETS).
Las relaciones saludables	ETS: Mitos y verdades	Diferenciar aquellas aseveraciones erróneas de las veraces, relativas a las ETS.
	ETS: Tipos	Clasificar las ETS, sus riesgos para la salud, tratamiento y prevención.
	Estereotipos sexuales	Diferenciar y definir los estereotipos sexuales y la cultura sexual.
	Diferenciación entre reproducción, sexualidad y género	Se ha valorado la sexualidad propia y de las personas que nos rodean, adquiriendo actitudes de respeto hacia las diferentes opciones
	Embarazo y conductas saludables	Conocer el embarazo y sus cuidados. Comprender los riesgos y la problemática social, personal y psicológica, asociada a los embarazos en la adolescencia.
	Conductas sanas en las relaciones	Establecer las bases de las relaciones saludables: respeto, tolerancia, empatía y asertividad.
Aparatos Reproductor Masculino y Femenino	Anatomía y fisiología	Saber su el alumnado es capaz de distinguir los principales órganos de cada uno de los aparatos reproductores
	Funciones básicas	Saber si el alumnado sabe identificar correctamente algunas de las funciones de los aparatos reproductores masculino y femenino

En base a estos contenidos, se diseña una secuencia didáctica, organizada en 10 sesiones. En la Tabla 13, se muestran las fases de las mismas, los tipos de actividades y su descripción. Todo esto queda desarrollado en el Anexo 3

Tabla 13

Fases, sesiones de la secuencia didáctica de sexualidad y descripción de cada actividad en la propuesta de intervención 3.

Sexualidad	Tipo de actividad (Díaz-Barriga y Hernández, 2010)	Descripción de la actividad
Fase apertura	Discurso docente	En la última parte de la sesión de cierre de hábitos saludables, el docente introduce la secuencia de la sexualidad a lo largo de 10 minutos.
	Actividad focal introductoria y discusiones guiadas (**Sesión 1**)	De forma individual tienen que analizar un texto en el que de forma genérica se tratan la sexualidad, embarazo no deseado, enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos. Pues en común de toda la clase monitoreado por el docente.
Fase desarrollo	Discurso docente y técnica de rompecabezas (conocida como jigsaw) (**Sesión 2**)	El docente realiza breve un discurso sobre métodos anticonceptivos usando un Power Point y posteriormente por grupos buscarán información sobre: tipos de métodos anticonceptivos, algunos mitos y verdades, fiabilidad y efectos secundarios – importancia para la salud. Puesta en común final.
	Aprendizaje en equipo e investigación en grupo (**Sesiones 3, 4 y 5**)	Cada grupo debe realizar una maqueta de los aparatos reproductor masculino y femenino, incluyendo todas sus partes. Investigar el proceso de embarazo y preparar un discurso y explicación para darlo a sus compañeros de 1º de FPB.
	Aprendizaje en equipo e investigación en grupo (**Sesiones 6, 7, 8 y 9**)	Cada grupo analizará un caso propuesto sobre relaciones de pareja no saludables, en la que se plantean situaciones controvertidas de embarazo, enfermedades y hábitos poco saludables, casos de conflictos de género y sexualidad. Breve repaso de los aparatos y órganos, diferenciación y funciones. La puesta en común pretende llevarse a cabo mediante una transmisión de valores, implantando conductas de respeto, interviniendo de forma moderada todos los miembros del equipo.
Fase cierre	Síntesis (**Sesión 10**)	Se recapitula y reorganiza todo lo visto en sesiones previas, individualizando lo aprendido con las experiencias de cada uno de ellos. Se pueden realizar mapas conceptuales, cuadros sinópticos u organizadores de clasificación.

III.4. Instrumentos de la investigación

Los instrumentos usados en la investigación, se dividen en instrumentos de primer y segundo orden. Entre los de primer orden o instrumentos de recogida de datos, se encuentran la plantilla de observación de aula, la entrevista y la narrativa, así como los tres test cognitivos: sobre nutrición, hábitos de consumo de sustancias tóxicas y sexualidad. Además, se incluyen el test de Rosenberg (autoestima), test ACAES (autoeficacia) y test AF-5 (autoconcepto) que, a pesar de ser originariamente test de corte cuantitativo, en nuestro caso se emplean de forma cualitativa, suponiendo una cuantificación según la puntuación otorgada, para así poner de manifiesto las posibles diferencias entre ambos momentos.

Por otra parte, los instrumentos de segundo orden o de análisis, están formados por la Tabla de Categorías y las tres Rúbricas. La Tabla de Categorías se diseñó para poder categorizar las observaciones de aula, las entrevistas, las narrativas y el diario docente. Las Rúbricas se diseñaron, específicamente, para evaluar las tres secuencias didácticas desarrolladas en la investigación. En la Tabla 14, se recoge la relación de los diferentes instrumentos usados en esta investigación:

Tabla 14.

Relación de instrumentos de primer y segundo orden

Instrumentos de primer orden	Instrumentos de segundo orden
- Observación de aula - Narrativa - Entrevistas - Diario docente	Tabla de categorías
- Test cognitivos (Nutrición, hábitos saludables y sexualidad) -	Rúbrica (Nutrición, hábitos saludables y sexualidad)
- Test de Rosenberg (autoestima) - Test ACAES (autoeficacia) - AF-5 (autoconcepto)	

III.4.1. Instrumentos de primer orden

A continuación, se describen y caracterizan cada uno de los instrumentos de primer orden utilizados:

III.4.1.1. Plantilla de observación de aula

Siguiendo los estudios de Morales (2023), entendemos que el interés por la observación de aula ha crecido en los últimos tiempos en el ámbito de la investigación, permitiendo que la práctica docente sea reflexiva, sirviendo de vehículo hacia la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la línea de Fuertes (2011), consideramos también que, mediante la observación de aula es posible recabar información en torno a un problema concreto, debiendo tal y como establece Torroba (1991) ser un proceso estructurado, planificado y organizado explícitamente, según el objeto de estudio.

Por tanto es importante que sepamos dar respuesta a preguntas tales como qué estamos mirando, en qué debemos fijarnos o cómo diferenciar una buena práctica docente (Morales, 2023). Teniendo en cuenta estas premisas, se llevó a cabo un proceso de diseño y validación de la plantilla de observación.

III.4.1.1.1. Diseño y validación de la plantilla de observación:

Como se describirá a continuación, hasta obtener la plantilla de observación definitiva, se pasa por un proceso de validación, tanto en un aula de tercero del Grado en Educación Primaria, durante el desarrollo de la clase de ciencias, como en la propia clase de FPB en la que se lleva a cabo el proceso de intervención. Pese a ser dos aulas muy diferentes, con un alumnado de naturaleza dispar, es importante destacar que en el proceso de validación la intención era comprobar la operatividad de la plantilla, siendo indiferente el tipo de aula y de estudiantes.

Apoyándonos en los trabajos de Toledo (1999) y Reis (2011), se diseña la plantilla de observación 1 (Anexo 4), dónde se contemplan tres categorías, con sus subcategorías e indicadores correspondientes. Tras realizar la primera observación de aula con la plantilla de observación 1, comprobamos que ésta no se ajustaba a las necesidades del estudio. Además,

advertimos la ausencia de muchos ítems y la inutilidad de otros tantos, por lo que realizamos modificaciones, creando la plantilla de observación 2 (Anexo 5). Esta modificación de la primera plantilla, nos permitió aligerar y facilitar la toma de datos observados, alcanzando 55 ítems totales, constando de una escala de respuesta de cinco posibilidades, de muy en desacuerdo a muy de acuerdo:

Se usó una segunda observación de aula, lo que nos llevó a realizar nuevas modificaciones, dando lugar a la plantilla de observación 3 (Anexo 6), con 42 ítems y con tres escalas de medida, que sirven para indicar el grado de aproximación a los ítems expuestos, de nada evidente a muy evidente. Esta tercera plantilla de observación se usó en una tercera observación de aula, propiciando esto la introducción de nuevas modificaciones, tras detectar la ausencia de ítems necesarios, pasando a tener un total de 70. Se constituye así la plantilla de observación 4 (Anexo 7), con tres escalas de respuesta, de mejorable a deseable.

Y de forma previa a la intervención, se realiza la última observación de aula correspondiente a la fase de validación de la rejilla de observación, usando la plantilla de observación 4, volviendo a realizar las modificaciones que nos llevan a obtener la plantilla de observación 5 (definitiva, Anexo 8), con 67 ítems, cuyas categorías y subcategorías quedan tal y como se expone en la Tabla 15.

Tabla 15

Categorías y subcategorías de la plantilla de observación definitiva (5).

Categorías	Subcategorías
Papel docente	Organización del tiempo Cómo se expresa Organización de contenidos Organización de actividades
Papel del alumnado	Cómo trabaja en el aula
Interacción entre iguales	Cómo interacciona con los compañeros
Interacción docente-estudiante	Cómo interacciona con el alumnado Cómo interacciona con el docente

En esta investigación, las observaciones de aula se realizaron a lo largo de 21 sesiones, entre los días 22/02/2019 y 01/04/2019. Los datos de observación fueron tomados por un observador no participante, que acude a las sesiones, exclusivamente, del Módulo de Ciencias Aplicadas. Las observaciones de aula quedan repartidas en sesiones de diferente tipo, con el fin de observar el comportamiento de los estudiantes a lo largo de diferentes dinámicas de aula: expositivas, de trabajo individual y autónomo, colaborativo y en grupo, expositivo…

Es importante destacar que el observador de aula es un voluntario del Centro que había trabajado con los estudiantes participantes en la investigación a lo largo del curso anterior y que contaba con los permisos necesarios para entrar en el aula, pudiendo acompañar a los estudiantes en algunos momentos del proceso de intervención, sin resultar una presencia incómoda o desconocida para la dinámica de aula. Las observaciones de aula quedan recogidas en el Anexo 9.

III.4.1.2. Entrevistas personales

Siguiendo la línea de Ibarra et al. (2023), consideramos que las entrevistas suponen una de las herramientas de investigación más eficaces en el contexto educativo, siendo de carácter cualitativo y debiendo ir su diseño en consonancia con los objetivos de la investigación, siendo muy útil, como indican Schwartz y Jacobs (1984), para recabar información sobre cuestiones sociales. Como asevera Grele (1990), la entrevista plantea una situación reflexiva, suponiendo

una conversación, que siguiendo los estudios de Fontana y Frey (2005), se posibilita al entrevistador extraer información en un ambiente íntimo y flexible, permitiendo, como establece Wengraf (2012), mejorar el conocimiento sobre un aspecto concreto.

También Ibarra et al. (2023), entienden que la principal limitación del uso de las entrevistas en la investigación cualitativa es la subjetividad. Pese a esta innegable característica, siguiendo a Alonso (2007), consideramos que la entrevista ofrece un enfoque productivo que permite un encuentro con la realidad biográfica, permitiéndonos vincular estas experiencias con las prácticas educativas, de forma que en el caso de la presente investigación, a través de las entrevistas, pretendemos comprender mejor las vivencias de los estudiantes participantes a lo largo del proceso.

Es importante subrayar, que las entrevistas fueron realizadas por dos alumnas en prácticas, con la formación de Educación Social. Atendiendo a las preferencias de los propios estudiantes entrevistados, las entrevistas se realizaron por parejas, salvo el alumno ocho, que decidió ser entrevistado de forma individual y el cuatro que prefirió contestar por escrito. Para la realización de las entrevistas, se formularon las siguientes once preguntas:

Pregunta 1. ¿Crees que la profesora se ha interesado por vuestros problemas personales?
Pregunta 2. ¿Os ha llegado a ayudar en algo? ¿En qué?
Pregunta 3. ¿Cuándo os ha explicado algo, ha sido paciente si no os enterabais?
Pregunta 4. ¿Y trata a todos por igual?
Pregunta 5. ¿Habéis aprendido con ella?
Pregunta 6. ¿Ha sido cariñosa con vosotros durante este tiempo que habéis estado dando clase con ella?
Pregunta 7. ¿Os habéis reído alguna vez durante las clases?
Pregunta 8. ¿Diríais que el ambiente en clase es bueno?
Pregunta 9. ¿Diríais que el ambiente de la clase ha mejorado con respecto al año pasado?
Pregunta 10. Y ¿diríais que vosotros habéis cambiado a mejor vuestro comportamiento y vuestra forma de solucionar los conflictos con respecto al curso pasado? ¿En qué?
Pregunta 11. ¿Qué cosas buenas creéis que os ha aportado vuestro paso por la FPB en vuestra vida? ¿Hay un antes y un después de la FPB?

Las preguntas 5 y 7, tratan el papel docente, en cuanto a la organización de contenidos y actividades (qué y cómo). Las preguntas 8, 9 y 10, se centran en la opinión personal del alumnado acerca del ambiente de aula, analizando su papel en la resolución y gestión de situaciones conflictivas, tratando la interrelación entre iguales. Las preguntas 1, 2, 3, 4, 6 y 8, tratan la interrelación existente entre los estudiantes y el docente, en cuanto al afecto, respeto y estima que perciben del mismo. Finalmente, la pregunta 11, trata sobre el papel de la FPB en la vida de los estudiantes.

En esta investigación, las entrevistas se realizaron a lo largo de una sesión, de forma posterior a la intervención. Pese a que contienen las preguntas, planteamos la realización de una entrevista semiestructurada, con lo que las entrevistadoras fueron adaptando el discurso según se iba desarrollando la misma en cada caso, ajustándose a la reacción que cada estudiante mostró ante ella, así como su predisposición a seguir la entrevista.

En el Anexo 10, se presentan las respuestas de los estudiantes según las preguntas con respecto a las entrevistas.

III.4.1.3. Narrativas

Con la intención de complementar la información extraída a través de la plantilla de observación y las entrevistas, se solicitó a los estudiantes la elaboración de una narrativa sobre su experiencia vivida durante el proceso de intervención. En este sentido, según dictaminan los estudios de Sánchez-Sánchez y Prados (2023), a través de la narrativa, podemos incluir en nuestra investigación el enfoque biográfico de los estudiantes, los cuales relatan sus vivencias, permitiéndonos tener un acceso directo a sus emociones y pensamientos.

Connelly y Clandinin (1995), consideran que la narrativa puede usarse como una herramienta que permite obtener información más directa, así Cornejo et al. (2008), afirman que a través de ella podemos acercarnos a realidades complejas de carácter social, aseverando Sánchez-Sánchez y Prados (2023) que permiten entrever dificultades desde una perspectiva reflexiva. Pese a ser una narrativa, debido a la idiosincrasia y la tendencia de los estudiantes

participantes a dispersarse y divagar, se proponen 15 preguntas con la intención de orientar y dirigir su atención:

Pregunta 1. La metodología entre el primer y el segundo trimestre ha sido diferente, ¿has notado algún cambio? ¿Cuál?
Pregunta 2. ¿Cómo te ha gustado más trabajar? ¿Te has aburrido?
Pregunta 3. ¿Se hacen siempre las mismas cosas o van cambiando?
Pregunta 4. De todas las actividades que has hecho a lo largo del trimestre ¿cuál te ha gustado más? ¿Por qué?
Pregunta 5. ¿Es posible aprender y divertirse? ¿Te ha pasado últimamente en las clases de ciencias?
Pregunta 6. ¿Has aprendido cosas nuevas? ¿Se pueden aplicar a tu vida o te parecen cosas inútiles?
Pregunta 7. ¿Qué secuencia didáctica os ha gustado más? ¿Por qué? ¿Cuál de los tres temas te parecen más interesantes para la vida?
Pregunta 8. ¿Alguno de los tres temas anteriores te han parecido aburridos? ¿Cuál? ¿Por qué?
Pregunta 9. Generalmente, ¿sueles trabajar de forma activa durante el transcurso de las clases?
Pregunta 10. La profesora, ¿estimula tu participación activa durante las clases? ¿Y del resto?
Pregunta 11. ¿Cómo resuelve la profesora los conflictos surgidos en la clase?
Pregunta 12. ¿Qué hace la profesora cuando explica y no os enteráis?
Pregunta 13. ¿Os deja tiempo suficiente para terminar las actividades?
Pregunta 14. Cuando la profesora está en clase, ¿el ambiente es bueno? ¿Es igual que con otros profesores?
Pregunta 15. ¿Dais vuestra opinión en cualquier tema que tenga que ver con la clase? ¿La profesora tiene en cuenta vuestras opiniones?

Las preguntas de la 1 a la 7 y la 14, tratan el papel docente, en cuanto a la organización del tiempo y de los contenidos, así como la metodología aplicada en el aula (qué y cómo). Las preguntas 8 y 9, se centran en la opinión personal del alumnado acerca de la secuencia didáctica trabajada. Las preguntas 10 y 16 consisten en el papel del alumnado (para qué) y las preguntas 11, 12, 13 y 15, tratan la interrelación existente entre los estudiantes y el docente.
En esta investigación, las narrativas se realizaron a lo largo de una sesión, de forma posterior a la intervención y a las entrevistas. La realizan los estudiantes de forma individual.
En el Anexo 11, se presentan las respuestas de los estudiantes según las preguntas con respecto a las narrativas.

III.4.1.4. Diario docente

Con la intención de completar la información obtenida a través de la observación de aula, las entrevistas y las narrativas, en donde se aporta el punto de vista de un observador externo y de los estudiantes respectivamente, se decide obtener la información que la docente refleja sobre el proceso de intervención en un diario del profesor. En la línea de Luna et al. (2022), entendemos que el diario docente favorece la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerado tal y como indican López-Aymes y Roger (2014) que se trata de una valiosa herramienta cualitativa, muy interesante en el contexto educativo. También Porlán y Martín (1991) establecen que uno de los principales objetivos del diario docente es la recogida se información de carácter significativo asociado a la dinámica de aula, debiendo ir desde lo más general a lo más concreto. Funciona como un sistema de registro para el docente, en el que se recogen todas aquellas situaciones que ocurren dentro del aula (Monsalve y Pérez-Roldán, 2012). En este sentido, siguiendo a Luna et al. (2022), asumimos la subjetividad de esta herramienta en la que pueden plasmarse opiniones personales y emociones del docente, lo cual lejos de ser una limitación, nos permite enfocarlo como forma de reflexión ante los acontecimientos acaecidos en cada sesión de aula, permitiendo visibilizar del contexto de aprendizaje.

Por tanto, como indica Medina (2001), el docente debe tomar anotaciones diarias, recogiendo aquella información relevante y condicionadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándose imprescindible, como afirman Taylor y Bogdan (1984), incluir anotaciones de aquellos acontecimientos que evoquen sentimientos en el docente. Desde la presente investigación, siguiendo lo establecido por Lasagabaster y Sierra (2004), la toma de datos en el diario del profesor se realiza al finalizar cada día la jornada laboral, reflejando ideas, reflexiones y conclusiones a modo de narración, integrando cada suceso que resulte interesante para el posterior análisis, siguiendo la línea de la investigación.

Se tomó registro en el diario de aula, desde la primera sesión, el día 12 de febrero de 2019, hasta la sesión 38 el día 2 de abril de 2019. Cada uno de los registros en el diario docente se encuentra en el Anexo 12. A modo de síntesis, en la Tabla 16, se recoge la información en

cuanto a la observación de aula, las entrevistas, las narrativas y el diario docente, marcando con una "X" aquellas categorías y subcategorías recogidas en cada uno de los citados instrumentos.

Tabla 16.

Aportes de información de los distintos instrumentos de primer orden

	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	Observación de aula	Entrevista	Narrativa	Diario docente
1	Papel profesor	Organización del tiempo	X		X	X
		Cómo se expresa	X			X
		Organización de contenidos	X		X	X
		Organización de actividades	X	X	X	X
2	Papel del alumnado	Cómo trabaja en el aula	X		X	X
3	Interacción entre iguales	Cómo interacciona con los compañeros	X	X		X
4	Interacción alumno-profesor	Cómo interacciona con el alumnado	X	X	X	X
		Ambiente de aula	X			X
		Cómo interacciona con el profesor	X	X		X
5	Papel FPB			X		X
6	Papel CCEE				X	X

III.4.1.5. Pretest/ postest cognitivos

Consideramos, de acuerdo con Benítez (2012), que los test cognitivos son uno de los métodos más útiles para recabar información por ser flexibles y fáciles de usar. Según este mismo autor, los test cognitivos:

a) Permiten detectar problemas e indagar en el carácter metodológico de la dinámica de aula.

b) Aportan información sobre nivel de conocimientos según cómo, en este caso los estudiantes de FPB, respondan a las cuestiones.

El objetivo de usar un test de naturaleza cognitiva en esta investigación, es evaluar la evolución en la adquisición de conocimientos en el alumnado de FPB para analizar la influencia de la intervención en este aspecto. Por tanto, para cada una de las tres secuencias didácticas del proceso de intervención (nutrición, hábito de consumo de sustancias y sexualidad), se elabora, específicamente, un test cognitivo, tal y como se especifica en el diseño de la investigación. Cada uno de los test se aplicaron a los estudiantes del segundo curso de la FPB, antes y después de cada una de las secuencias didácticas.

La elaboración de cada uno de los test cognitivos pasa por un proceso de validación, en este caso, contando con la participación de estudiantes del Centro en el que se lleva a cabo la intervención. Se elabora una primera prueba piloto en la que se combinan preguntas con respuestas de desarrollo y cerradas o de opción múltiple que fue pasada a un grupo de 15 alumnos de 3º y 4º de la ESO. Al analizar los resultados pudimos comprobar que 12 de los 15 alumnos no contestaron las preguntas abiertas o reflexivas y se centraron, exclusivamente, en aquellas de respuesta rápida, las cerradas y de opción múltiple. A tenor de estos resultados, se elaboró un segundo cuestionario de ocho preguntas, todas cerradas y de opción múltiple, que se volvió a pasar a un grupo de diez estudiantes del primer curso de la FPB y debido a la conformidad de éstos respecto al entendimiento del cuestionario, se tomó como definitivo el modelo para elaborar los otros dos.

El primero de ellos, consta de 8 preguntas en las que se abordan cuestiones relacionadas con la nutrición (Anexo 13). En la pregunta 1, se tratan algunos mitos y verdades relativas a las dietas, en la pregunta 2, se abordan algunos conceptos básicos, en la 3 se trata la clasificación de alimentos, en la 4 se trabaja la dieta mediterránea, en la 5, se abordan proteínas e hidratos de carbono, en la 6 se analizan algunos de los principales tipos de dieta, en la pregunta 7, se hace un breve repaso de los sistemas y aparatos implicados en la nutrición y en la 8 se tratan las principales enfermedades nutricionales.

El segundo test trata los hábitos de consumo y tiene 8 preguntas (Anexo 14). Las preguntas 2, 3 y 6, tratan las adicciones desde el punto de vista del concepto en sí, su clasificación, especificando los términos de tolerancia, dependencia y abstinencia. Las preguntas 1, 4, 5, 7

y 8, tratan la prevención, en cuanto a la identificación de algunos mitos, los componentes del tabaco, así como los efectos del cannabis y del alcohol a corto y largo plazo en el organismo. Finalmente, el diseño del pretest-postest.

El tercer test, trata la sexualidad y tiene 10 preguntas (Anexo 15). Las preguntas 2 y 3, tratan los métodos anticonceptivos, las preguntas 1 y 6, trabajan las relaciones saludables, la 4, los estereotipos sexuales, las preguntas 1 y 5, tratan las enfermedades de transmisión sexual. La pregunta 7, trata diferentes conceptos relativos a la sexualidad y la 8, aborda el embarazo. Las preguntas 9 y 10, son relativas a los diferentes aparatos reproductores. El análisis de los diferentes test, se realiza usando una Rúbrica elaborada para tal fin, descrita en el apartado de instrumentos de segundo orden (III.4.2.).

III.4.1.6. Pretest/ postest autoestima (Test Rosenberg)

Tal y como aseguran Echeburúa et al. (2023), la Escala de Autoestima Rosenberg (EAR), se usa para medir la propia satisfacción personal de los estudiantes participantes en el proceso de intervención. Según González-Rivera y Pagán (2017), es el instrumento más utilizado a nivel mundial para medir autoestima, considerando que el término autoestima, como definían Musitu et al. (1988), indica el concepto que cada uno tiene de sí mismo, estando sujeto a las experiencias personales y a las propias cualidades, por lo que es inconstante y susceptible de subjetivación, pudiendo devaluarse o revalorizarse según las circunstancias, autoevaluándose cada individuo, positiva o negativamente.

Teniendo esto en cuenta, para esta investigación utilizamos el test EAR (1965) adaptado por González-Rivera y Pagán (2017), antes y después de la intervención. Este test, se encuentra constituido por un total de 10 ítems o afirmaciones, de las cuales 5 están formuladas de forma positiva (1, 2, 4, 6 y 7), por ejemplo: “Me siento una persona tan valiosa como las demás” y las otras 5, de forma negativa (3, 5, 8, 9 y 10), por ejemplo: “Realmente, me siento un inútil en algunas ocasiones”. Los estudiantes respondieron a las preguntas, según sintieran que estaban “muy en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con los ítems, marcando la opción más adecuada con una “X” sin conocer que la puntuación de cada

ítem, depende de si su formulación es positiva o negativa, tal y como se muestra en la Tabla 17.

Tabla 17.

Puntuación de cada opción de respuesta en el Test de Rosenberg según ítems positivos y negativos

Escala de respuesta	Ítems positivos	Ítems negativos
A. Muy en desacuerdo	1	4
B. En desacuerdo	2	3
C. De acuerdo	3	2
D. Muy de acuerdo	4	1

El rango de respuesta, por tanto, oscila entre 10 y 40 puntos, por lo que, si un individuo puntúa los diez ítems con un 1 punto, sumará en total un 10 y si otro individuo marca todos los ítems con 4 puntos, logrará obtener 40 puntos. Es importante saber que, por debajo de 22 puntos, la autoestima es baja.

Se pasa el test de autoestima adaptado del EAR (Anexo 16), de forma previa a la intervención y de forma posterior.

III.4.1.7. Pretest/postest autoeficacia (Test ACAES)

La Escala de Autoeficacia de los Escolares o Escala ACAES de Galleguillos y Olmedo (2019), evalúa la variable autoeficacia, estando diseñada, exclusivamente, para el contexto académico. Esto quiere decir que a través del análisis de este cuestionario, podremos obtener información valiosa sobre las capacidades de los estudiantes en el ámbito académico, así como sus propias capacidades de logro, visibilizándose sus conductas, conocimientos y afectos. Por tanto, este instrumento tiene por finalidad evaluar la percepción que el estudiante tiene respecto a sus capacidades para realizar bien sus actividades académicas (pruebas, tareas, ejercicios, proyectos, presentaciones u otras).

La Escala de Autoeficacia de los Escolares (ACAES), se caracteriza por poseer 18 afirmaciones. Para responderla, los estudiantes deben anteponer las palabras "yo puedo", por ejemplo: *yo puedo trabajar con cualquier compañero y lograr buenas notas*. Cada una de las preguntas deberá ser contestadas marcando con una "X", con cinco opciones de respuesta, valoradas del 1 al 5, como se refleja en la Tabla 18.

Tabla 18.

Puntuación de cada opción de respuesta en el Test de Autoeficacia para Escolares (ACAES)

Escala de respuesta	Valor Ítems
A. Nunca puedo	1
B. Casi nunca puedo	2
C. No sé qué responder	3
D. Casi siempre puedo	4
E. Siempre puedo	5

La máxima puntuación que se puede obtener es de 90 puntos, siempre y cuando un estudiante responda a los 18 ítems con un 5. De esta manera, la mínima puntuación es de 18 puntos, en el caso de estudiantes que respondan con un 1 a todos los ítems. El test ACAES (Anexo 18), se aplicó antes y después del proceso de intervención.

III.4.1.8. Pretest/postest autoconcepto (Test AF-5)

El Test de Autoconcepto y Forma (AF5), creado por García y Musitu (2001), es un modelo multidimensional fundamentado en el modelo teórico de Shavelson, Hubner y Stanton (López-Montoya et al., 2019), diseñado para medir el autoconcepto. Para llevarlo a cabo, es importante tener en cuenta que la delimitación conceptual entre el autoconcepto y la autoestima no es clara, hasta el punto que ambos conceptos se utilizan indistintamente para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo (García y Musitu, 2014). Para distinguirlos, además de considerar que ambos se definen como el conjunto de percepciones

que tiene una persona sobre sí misma (Sánchez-Zafra et al., 2022), podemos considerar que el autoconcepto es el producto de la actividad reflexiva (García y Musitu, 2014).

A través del Test AF-5, se miden 5 dimensiones: AA: Autoconcepto Académico (ítems 1, 6, 11, 16, 21, 26), AS: Autoconcepto Social (ítems 2, 7, 12, 17, 22, 27), AE: Autoconcepto Emocional (3, 8, 13, 18, 23, 28), AFM: Autoconcepto Familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24, 29) y AF: Autoconcepto Físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25, 30), fundamentadas, según indican Musitu et al. (1994), en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976), quienes, consideran que el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados y distinguibles, asociados a distintas áreas del comportamiento humano. En esta investigación, se usa el cuestionario original "Autoconcepto Forma-5 (AF-5)", de García y Musitu (1999), que consta de 30 ítems, valorados a través de una escala tipo Likert, en el que 1 es nunca y 5 es siempre. La Tabla 19 muestra los niveles de respuesta con su puntuación:

Tabla 19

Puntuación de cada opción de respuesta en el Test AF5

Escala de respuesta	Valor Ítems
A. Nunca	1
B. Casi nunca	2
C. Algunas veces	3
D. Casi siempre	4

E. Siempre	5

El test AF-5 (Anexo 17), se aplicó antes y después del proceso de intervención.

III.4.2. Instrumentos de segundo orden

III.4.2.1. Tabla de Categorías

Siguiendo los estudios de Rueda et al. (2023), entendemos que la investigación de carácter cualitativo ha de buscar la forma de reducir la información obtenida, de forma que ésta se transforme en información manejable. Estos mismos autores apuntan a la importancia de categorizar los datos cuando han sido tomados a través de observaciones de aula, historias de vida o diarios de campo. Por tanto, diseñamos una Tabla de Categorías, a través de la cuál poder analizar la información obtenida mediante las plantillas de observación de aula, las entrevistas, las narrativas y el diario docente.

Se organizó la Tabla de Categorías en torno a seis categorías con sus subcategorías correspondientes y con tres niveles de categorización (Deseable, Buena y Mejorable), tal y como se muestra en la Tabla 20.

Tabla 20

Tabla de Categorías para la observación de aula, entrevistas, narrativas y diario docente

Categoría I. Papel del profesor		
Subcategoría	**Descriptor**	**Dimensión**
Organización del tiempo	Saber si la gestión del tiempo por parte del docente responde a las necesidades de cada uno de los estudiantes en cuanto a la puntualidad, los tiempos de descanso o el tiempo dedicado a la realización de actividades.	**MEJORABLE**. Es impuntual al entrar o al salir o en ambos casos, sin motivo justificado. No deja tiempo para el descanso bajo ningún concepto. El tiempo para realizar las tareas es el mismo en todo tipo de actividades y para todos los estudiantes. No ofrece más plazo, aunque los alumnos intenten negociar con ella con un motivo justificado. Tampoco ofrece más plazo a un alumno, de forma puntual que le comenté que no ha podido realizar la tarea por un tema personal. **BUENA**. Gestiona el tiempo de forma rigurosa, manteniendo escrupulosamente, salvo imprevisto insalvable, una pauta de puntualidad al entrar o al salir. Solo deja tiempo para el descanso justificándolo como un premio a la buena conducta o al buen trabajo de forma puntual. El tiempo ofrecido para realizar cada actividad, es la misma para todos los estudiantes y los plazos de entrega sólo dependerán del grado de dificultad de la misma. Tanto en los tiempos de descanso ofrecidos cada día como en los plazos de entrega de las actividades, la docente tendrá en consideración, cuando lo estime oportuno en función de las circunstancias, las peticiones del alumnado y negociará con ellos, justificando que lo tiene en cuenta de forma excepcional. **DESEABLE.** Gestiona el tiempo en función de las necesidades del aula cada día para sacar el máximo rendimiento posible, con la intención de cumplir con los objetivos previstos, así como para dar respuesta a los imprevistos surgidos en el aula. Si las circunstancias no son adversas, es puntual al entrar y al salir y deja margen de tiempo adecuado para el descanso. El tiempo destinado a la realización de cada actividad, dependerá, a criterio del docente, del grado de dificultad de la misma, de las destrezas de cada estudiante, así como de las circunstancias personales o del aula en ese momento. Tanto en los tiempos de descanso ofrecidos cada día como en los plazos de entrega de las actividades, la docente tendrá en consideración, cuando lo estime oportuno en función de las circunstancias, las peticiones del alumnado y negociará con ellos, justificando su decisión.
Cómo se expresa	Saber si la forma de expresarse la docente en el aula es adecuada y facilita la	**MEJORABLE**. El docente emplea un discurso con un nivel no adaptado a la clase, soliendo usar un lenguaje difícil de entender. Puede ser expresiva o no al hablar y destaca por no presentar sentido del humor para afrontar las clases, manteniendo un semblante serio en las clases. Mantiene una actitud distante e inaccesible con los estudiantes. Puede o no mantener un lenguaje corporal más o menos intimidatorio. Su lenguaje escrito no es adecuado o presenta un obstáculo para el entendimiento del alumnado. Puede ser o no legible.

	motivación y el aprendizaje del alumnado.	**BUENA.** El docente adapta el discurso al nivel de la clase. Es expresiva al hablar y aunque sonría de vez en cuando, al hablar, los momentos de humor en el aula se reservan exclusivamente a aquellas circunstancias en las que sucede algo gracioso. Sin llegar a ser una docente "impermeable" y "distante" para su alumnado, no llega a ser cercana. Su lenguaje corporal no es intimidatorio. Cuando es necesario emplear el lenguaje escrito, lo hace correctamente y de forma legible. **DESEABLE.** EL docente habla de forma expresiva, adaptando el discurso al nivel de la clase. Cuando las circunstancias no lo impiden, sonríe al hablar y al dirigirse al alumnado, presentando un sentido del humor adecuado a la situación del aula en ese momento. Es cercano y emplea un lenguaje corporal no intimidatorio. Cuando es necesario emplear el lenguaje escrito, lo hace correctamente y de forma legible.
Organización de contenidos	Saber si la metodología docente se ajusta a los principios de la enseñanza situada, innovando a través de una variedad de estrategias que sean interesantes, amenas y atractivas para el alumnado.	**MEJORABLE.** El docente se limita a explicar los apuntes, dedicando la mayor parte de tiempo a aspectos puramente teóricos de la asignatura. No innova en sus clases y no permite participar a los alumnos en la dinámica del aula. No parece tener bien organizada la asignatura. Los estudiantes no parecen motivarse al sentir que la clase no es interesante. **BUENA.** El docente pretende hacer llegar los contenidos al alumnado utilizando una variedad de estrategias en el aula, entre las que predomina la parte teórica. No parte de las ideas previas del alumnado y se ciñe a los apuntes o a lo programado por el orden del temario del libro. Puede llegar a ser interesante y ameno, si las circunstancias de la clase en ese momento plantean una situación divertida ajena a la programación docente. Para algunos de los contenidos preestablecidos el alumnado tiene opción de poner en práctica la teoría, consiguiendo motivar. **DESEABLE.** El docente pretende hacer llegar los contenidos al alumnado a través de las bases del constructivismo usando los principios de la enseñanza situada, por lo que es innovador y utiliza una variedad de estrategias en el aula, que se adecúan a las necesidades de los estudiantes en cada momento y en la que se insertan, siempre que es necesario y de forma complementaria al resto de estrategias, la explicación de la parte teórica. Enlaza y conecta ideas previas de los alumnos a los nuevos conocimientos y consigue que su clase sea amena e interesante, motivando a los alumnos a participar, teniendo éstos tiempo de aplicar los conocimientos, promoviendo, así, una metodología activa y participativa. Demuestra tener conocimientos y tener bien organizada la asignatura.

Organización de actividades	Saber si el docente, con su forma de organizar las actividades en el aula, consigue que el alumnado sienta que ha aprendido divirtiéndose, facilitando que el alumnado comprenda lo que tiene que hacer y cómo se le va a evaluar	**MEJORABLE.** El docente no consigue que el alumnado comprenda las instrucciones de forma clara y concisa, existiendo confusión y conflicto en la realización y entrega. No innova en la clase y la mayor parte del alumnado parece aburrirse, no dejando espacio para la diversión y las risas dentro del aula. Más de la mitad de los alumnos desconoce la forma en la que será evaluado. **BUENA.** Cada vez que se comienza una actividad, **e**l docente establece las instrucciones de forma clara y concisa, explicando adecuadamente los criterios de evaluación, recordando, cuando fuera preciso, las tareas pendientes, exámenes, etc. De forma puntual, organiza actividades divertidas e innovadoras, promoviéndose la existencia de circunstancias interesantes y amenas que dejan espacio a la diversión y las risas dentro del aula, de forma controlada y desde el respeto. De forma aislada, propone casos prácticos relacionados con la teoría. **DESEABLE.** Cada vez que se comienza una actividad, el docente establece las instrucciones de forma clara y concisa, explicando adecuadamente los criterios de evaluación, recordando, cuando fuera preciso, las tareas pendientes, exámenes, etc. De forma general, organiza actividades divertidas e innovadoras, planteando una forma de trabajo que permita espacio para la diversión y las risas en la clase, de forma controlada y desde el respeto, siempre que sea oportuno, proponiendo casos prácticos relacionados con la teoría.
Categoría II. Papel del alumnado		
Cómo trabaja en el aula	Saber si los estudiantes muestran una actitud de motivación en el aula, a través de su atención al docente, sus preguntas y participación, así como el trabajo	**MEJORABLE.** La mayor parte de los estudiantes (entre 8 y 11), no atienden a lo que dice la docente y existe cierto descontrol en el aula. No suelen intervenir para preguntar dudas o para expresar su opinión, salvo circunstancias excepcionales, mostrando poca o ninguna implicación en la dinámica de la clase. La mayoría no entrega las tareas en tiempo y forma y no trabaja de forma activa en el aula, ni cuando existe supervisión docente. **BUENA.** Una parte de los estudiantes (entre 5 y 7), están atentos al discurso del profesor, la mayor parte de la sesión. Intervienen dando su opinión o preguntando dudas solo si la docente los motiva a ello. Trabajan en el aula solo bajo la constante motivación de la docente y tienden a despistarse y a dejar de trabajar si la docente no supervisa continuamente. **DESEABLE.** La mayor parte de los estudiantes de esta clase (entre 8 y 11) están atentos a lo que dice el profesor durante la mayor parte de la sesión. Cuando las circunstancias lo permiten y requieren, dan su opinión sobre cualquiera de los aspectos que afecta a la clase, tanto si la docente les pregunta como de forma espontánea, de forma respetuosa y ordenada. Preguntan cuando tienen dudas

	diario en el aula y en casa.	acerca de cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases, percibiéndose una dinámica y feedback entre la docente y los estudiantes. La mayor parte de los estudiantes trabajan en el aula de forma activa y dinámica y en casa cuando tienen tareas pendientes.
Categoría III. Interacción entre iguales		
Cómo interacciona con los compañeros	Saber si la relación de los alumnos entre ellos les permite tener un buen ambiente y con ello ser capaces de resolver los conflictos surgidos, sin mediación del docente, trabajando en equipo y tratándose de forma empática y asertiva, practicando la escucha activa y el diálogo.	**MEJORABLE.** La relación entre compañeros es cordial, siempre y cuando las circunstancias no sean desfavorables. Existe un ambiente de competitividad entre compañeros, dónde no existe el buen diálogo ni la escucha activa como tampoco existe una buena situación de empatía ni asertividad, con lo que la resolución de conflictos suele necesitar de la intervención docente, y aun así, a veces, no consiguen resolverse de forma positiva. La mayor parte de trabajos en grupo desencadena conflictos. El alumnado manifiesta que, con respecto al curso pasado, no existe una evolución en positivo con respecto a su conducta y a la forma en la que gestiona la resolución de los conflictos. **BUENA.** La relación entre los compañeros es buena si las condiciones son favorables. Resuelven los conflictos positivamente siempre y cuando el docente intervenga. Aunque son capaces de trabajar en grupo, manifiestan que prefieren hacer lo de forma individual y, tras la petición de la docente, terminan accediendo. Aunque son capaces de mantener diálogos de forma asertiva y empática y aunque tienen buena relación entre ellos, a veces es difícil el dialogo y la escucha activa entre ellos **DESEABLE.** La relación entre los compañeros es buena, tanto dentro como fuera del aula, con lo que son capaces de resolver sus propios conflictos dentro del aula, sin la necesidad de que la docente intervenga. El trabajo en equipo no conlleva sobreesfuerzo ni problemas por parte de los estudiantes, que no ponen objeción a la docente cuando ésta les propone trabajar en grupo. El alumnado entiende que, con respecto al curso pasado, existe una evolución en positivo con respecto a su conducta y a la forma en la que gestiona la resolución de los conflictos de forma notable. Mantienen una actitud de dialogo y escucha activa, practicando de forma espontánea la empatía y la asertividad.
Categoría IV. Interacción docente-estudiante		
Cómo interacciona con el alumnado	Saber si el docente valora la participación	**MEJORABLE.** El docente, como máxima protagonista y autoridad en el aula, no toma en consideración la opinión del alumnado. Marca unas pautas de trabajo y una programación al margen de las circunstancias acontecidas en clase en ese momento y al margen de las circunstancias personales de los estudiantes. El feedback docente – alumno es prácticamente inexistente y la participación

activa de los estudiantes en el aula, integrando sus ideas y preguntando a todos a través de practicar un feedback constructivo. Saber si se interesa por las circunstancias y problemas personales del alumnado y si sabe resolver los conflictos del aula de forma positiva.	activa del alumnado en el aula se reserva para momentos puntuales. Los conflictos surgidos le hacen perder la calma y los resuelve de forma autoritarita y sin mediar usando el diálogo, sin fomentar valores como el respeto o la crítica constructiva. Es parcial, tiene alumnos con los que se implica más y con los que tiene, de forma manifiesta, más afinidad, independientemente de su comportamiento y de su trabajo en el aula. **BUENA.** La docente interacciona con el alumnado de forma correcta, preocupándose por todos aquellos aspectos que conciernen al aula, pero sin implicarse en temas personales. Fomenta la participación de todos los alumnos, planteándoles preguntas y valorando sus respuestas, respetando todos los puntos de vista e integrando las ideas del alumnado en el aula. Aunque la dinámica de clase, la docente es la principal protagonista, cuando necesita la participación del alumnado promueve un feedback constructivo, en la que muestra interés por las respuestas y respeta todos los puntos de vista. El profesor se implica con el alumnado, preocupándose por todo lo que acontece dentro del aula, sin ir más allá en los temas personales. Dentro del aula, considera a todos por igual y los trata a todos igual, dependiendo de su comportamiento y trabajo en el aula. Desentendiendo de la situación, integra o no las ideas del alumnado en el aula, pero no lo hace por costumbre, sino como algo excepcional. Se muestra equitativo en el trato con todos los estudiantes. Reacciona con calma y naturalidad ante situaciones inesperadas y media en los conflictos de forma positiva. En cuanto a la dinámica diaria, no le importa detener sus explicaciones para asegurarse de que todos siguen el ritmo de la clase **DESEABLE.** El docente interacciona con el alumnado de una manera positiva, de tal forma que se facilita que el ambiente en el aula sea adecuado para forjar las buenas relaciones entre todos. Fomenta la participación de todos los alumnos, planteándoles preguntas y valorando sus respuestas, respetando todos los puntos de vista e integrando las ideas del alumnado en el aula, implicándose se implica con el alumnado hasta el punto de conocer sus problemas personales y, siempre y cuando el alumnado permita la existencia de una mínima interactuación, el alumno manifiesta que la docente la ha ayudado en algo que afecta a su vida fuera de las aulas. El feedback constructivo constante proporcionado por la docente se basa en el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva. El docente es cercano y muestra interés sincero, tanto por los temas de la clase como por aspectos personales de los estudiantes, hablando con temas que les preocupen a éstos. Reacciona con calma y naturalidad ante situaciones inesperadas y media en los conflictos de forma positiva. En cuanto a la dinámica diaria, no le importa detener sus explicaciones para asegurarse de que todos siguen el ritmo de la clase.

Cómo interacciona con el docente	Saber si los estudiantes tienen afecto y estima por el docente y manifiestan en la clase su respeto, cordialidad y participación al mismo.	**MEJORABLE.** El alumnado se muestra lejano con el docente, no le comentan nada personal y es hermético con sus asuntos íntimos. Mantienen una relación alumnado – docente puramente académico. La docente es cordial y respetuosa, sin llegar a dar muestras de afecto o cariño. **BUENA.** Aunque el alumnado parece ser respetuoso y cordial con el docente y participa siempre y cuando éste le reclama, habiendo sido correcta, cordial y respetuosa, mostrando cierto afecto o cariño sólo en momentos puntuales, pero no de forma habitual. Cuando la docente requiere la participación del alumnado los estudiantes responden positivamente, participando que participan sin esfuerzo en la dinámica de la clase. **DESEABLE.** Más allá del trato respetuoso y cordial del alumnado de esta clase hacia la profesora, los estudiantes, muestran sentir aprecio y afecto por la misma. El feedback promovido por la docente es correspondido por los estudiantes que participan sin esfuerzo en la dinámica de la clase, asumiendo un papel protagonista de forma activa.
Categoría IV. Papel de la FPB		
Aportaciones personales de la FPB	Saber si los estudiantes sienten que sus vidas han experimentado una evolución en positivo tras cursar la FPB y si existe un antes y un después ellos.	**MEJORABLE:** No existe ningún cambio positivo tras cursar la FPB y no sienten que hay un antes y un después en ellos. El alumnado considera que no ha aprendido con ella. **BUENO:** El paso por la FPB lo mejor que le ha dejado es el título, aunque no han aprendido nada más. Los alumnos han conseguido aprender algunos contenidos, aunque sean pocos. **DESEABLE:** El paso por la FPB ha logrado aportarle, además del título, cosas buenas para su vida y que existe un antes y un después. Los alumnos además de haber aprendido contenidos, han aprendido cómo manejarse en la vida

Categoría VI. Papel de las CCEE		
Relevancia de los contenidos	Saber si los estudiantes consideran que los contenidos son de interés para su vida real. Preguntas 8 y 9	**MEJORABLE**: El alumnado no muestra interés alguno por los contenidos tratados en el aula, ni por la forma en la que se han trabajado a lo largo del segundo trimestre y que no se han sentido cómodos trabajando los contenidos. Manifiesta que no ha conseguido aprender nada y que no encuentra relación alguna con los contenidos para su vida cotidiana. No es capaz de diferenciar y detallar algún contenido que le ha resultado más atractivo e interesante. **BUENO**: El alumnado muestra que, a pesar de haber aprendido ciertos contenidos a lo largo del segundo trimestre, no ha experimentado un aprendizaje interesante o ameno y que en ocasiones se han sentido cómodos con los contenidos. Es capaz de diferenciar y detallar algún contenido que le ha resultado más atractivo e interesante. **DESEABLE**: El alumnado muestra interés por los contenidos trabajados en el aula a lo largo del segundo trimestre, expresando que las clases le han sido de utilidad en su vida cotidiana y que se han sentidos cómodos con los contenidos. Manifiesta qué hay contenidos que le han parecido más relevantes y son capaces de diferenciar y detallar algún contenido que le ha resultado más atractivo e interesante.

(Tabla de elaboración propia)

III.4.2.2. Rúbrica test cognitivos

Como indican los estudios de Alcántara y Ramírez-Martínez (2023), el uso de las rúbricas en investigación es especialmente valioso en el contexto educativo, siendo una estrategia metodológica que facilita la evaluación de diferente tipo de aprendizajes. Siguiendo a estos mismos autores, entendemos que el uso de una rúbrica requiere un diseño propio que dé respuesta a las necesidades del entorno, por lo que se diseñaron tres rúbricas para la presente investigación. Cada una de ellas, se elabora en función de los tres bloques de contenidos trabajados en el aula a lo largo del proceso de intervención.

Cada una de las tres rúbricas elaboradas, se dividen en bloques de contenidos, especificándose los contenidos a evaluar, relacionándose con los ítems de los test cognitivos en los que se tratan dichos contenidos. Además, se añade una descripción para cada uno de los contenidos específicos. La rúbrica contiene tres dimensiones que, en el caso de cada uno de los contenidos específicos, indica el criterio necesario para ubicar una respuesta del test cognitivo en una dimensión u otra. Al igual que se hizo para la elaboración de las secuencias didácticas y los test cognitivos, la realización de la rúbrica se apoya, fundamentalmente, en el currículo descrito por la Orden 8 de noviembre de 2016, de FPB.

La rúbrica se mostró a los estudiantes participantes antes de dar comienzo cada una de las secuencias didácticas, de forma que ellos tuviesen conocimiento de la forma en la que iban a ser valorados y evaluados. Estas rúbricas son elaboradas para la corrección de los test cognitivos, asignándole una puntuación: Mejorable, Bueno y Deseable.

En las Tablas 21, 22 y 23, se muestran las rúbricas de nutrición, hábitos de consumo saludables y de sexualidad, respectivamente.

Tabla 21

Rúbrica del test sobre nutrición

Contenido I. La nutrición					
			Criterios/ Dimensiones		
¿Qué evalúo?	**Ítems Test**	**Descripción**	**MEJORABLE**	**BUENO**	**DESEABLE**
Conceptos básicos	**2**	Saber si el alumnado conoce conceptos básicos relacionados con la nutrición, diferenciando nutriente de alimento o nutrición de alimentación, identificando lo que son las vitaminas, las sales minerales o el proceso digestivo.	Identificar entre 0 a 2 conceptos.	Identificar entre 3 y 5 conceptos.	Identificar entre 6 y 7.
Clasificación alimentos	**3**	Saber si el al alumnado es capaz de detectar el alimento erróneo en los diferentes grupos de alimentos que se presentan, tales como frutos secos, legumbres, derivados lácteos, cereales, hortalizas y frutas.	Detecta de 0 a 2 errores.	Detecta de 3 a 4 errores.	Detecta de 5 a 6 errores.
Proteínas e Hidratos	**5**	Saber si el alumnado consigue identificar, entre las 16 imágenes ofrecidas, cuáles son fuentes de proteínas y cuáles de Hidratos de Carbono.	Identifica correctamente de 0 a 5.	Identifica correctamente de 6 a 10.	Identifica correctamente de 11 a 16.
Contenido II. La dieta					
Mitos y verdades	**1**	Saber si el alumnado puede identificar, entre 14 afirmaciones, cuáles son verdaderas y cuáles falsas, identificación algunos de los falsos mitos sobre la alimentación.	Detecta entre 0 y 4 preguntas.	Detecta entre 5 y 9 preguntas.	Detecta entre 10 y 13 preguntas.
Tipos	**6**	Saber si el alumnado identifica cada uno de los diferentes tipos de dietas, distinguiendo entre	Identifica entre 0 y 1	Identifica entre 2 y 3	Identifica entre 4 y 5

		mediterránea, vegana, vegetariana, crudívora o frugívora.			
Dieta Mediterránea e IMC	**4**	Saber si el alumnado es capaz de identificar si las afirmaciones presentadas en el ejercicio sobre dieta mediterránea y el IMC, son correctas.	Identifica entre 0 y 2	Identifica 3 y 5	Identifica entre 6 y 8
Contenido III. Enfermedades nutricionales					
	8	Saber si el alumnado tiene conocimientos básicos sobre algunas enfermedades nutricionales destacables, como son la anorexia, la bulimia o la diabetes, entre otras.	Identifica entre 0 y 3	Identifica entre 4 y 6	Identifica entre 7 y 10
Contenido IV. Proceso digestivo					
	7	Saber si el alumnado sabe identificar correctamente las funciones que los distintos aparatos y sistemas, implicados en el proceso digestivo, realizan durante la digestión.	Identifica correctamente entre 0 y 3 funciones digestivas	Identifica correctamente entre 4 y 5 funciones digestivas	Identifica correctamente entre 6 y 8 funciones digestivas

Tabla 22

Rúbrica del test sobre hábitos saludables de consumo

Contenido I. Las adicciones					
			Criterios/ Dimensiones		
¿Qué evalúo?	**Ítems Test**	**Descripción**	**MEJORABLE**	**BUENO**	**DESEABLE**
Conceptos básicos	**3**	Saber si el alumnado puede identificar las frases que son correctas relativas al concepto de droga, su relación con el sistema nervioso, el control, la dependencia, su consumo en relación a factores externos como la juventud o la pobreza del consumidor o las principales características de los tipos de droga.	Identifica entre 0 y 4	Identifica entre 5 y 9	Identifica entre 10 y 13
Clasificación	**2**	Saber si el alumnado puede diferenciar entre los tres tipos de drogas, estimulante, depresora o alucinógena, y los relaciona correctamente con el tipo de droga propuesto.	Identifica entre 0 y 2	Identifica entre 3 y 5	Identifica entre 6 y 8
Tolerancia, dependencia y abstinencia	**6**	Saber si el alumnado conoce el significado y alcance de los términos tolerancia, dependencia y abstinencia, relacionado con las drogas.	Identifica entre 0 y 1 término	Identifica 2 términos	Identifica los 3 términos
Contenido II. Las drogas y la salud					
Prevención: conocer algunos mitos y verdades	**1**	Saber si el alumnado consigue relacionar cada uno de los 7 tipos de droga propuesto, tabaco, alcohol, marihuana, cocaína, éxtasis, heroína o alucinógenos, con algunos de los efectos que producen sobre la salud a largo plazo.	Identifica entre 0 y 4	Identifica entre 5 y 9	Identifica entre 10 y 14
Prevención: conocer los	**5**	Saber si el alumnado es capaz de identificar algunos de los principales componentes del tabaco.	Marca de 0 a 6	Marca de 7 a 11 de	Marca de 12 a 17

componentes del tabaco					
Prevención: conocer los efectos del cannabis en el organismo	**7**	Saber si el alumnado es capaz de identificar algunos de los principales efectos del cannabis.	Identifica entre 0 y 3	Identifica entre 4 y 6	Identifica entre 7 y 9
Prevención: conocer los efectos del alcohol en el organismo	**8**	Saber si el alumnado es capaz de identificar las principales consecuencias del alcohol en el organismo	Detecta entre 0 y 3.	Detecta entre 4 y 7.	Detecta entre 8 y 10 preguntas.
Contenido III. Tratamiento					
	4	Saber si el alumnado es capaz de identificar algunas de las principales pautas a tener en cuenta en el tratamiento de un adicto.	Detecta entre 0 y 3.	Detecta entre 4 y 7.	Detecta entre 8 y 10 preguntas.

Tabla 23

Rúbrica del test sobre sexualidad

Contenido I. Métodos anticonceptivos					
			Criterios/ Dimensiones		
¿Qué evalúo?	**Ítems Test**	**Descripción**	**MEJORABLE**	**MEDIO**	**DESEABLE**
Mitos y verdades	**2**	Saber si el alumnado es capaz de distinguir aquellas afirmaciones que son ciertas acerca del uso y efectividad de algunos métodos anticonceptivos.	Detecta entre 0 y 4	Detecta entre 5 y 8	Detecta entre 9 y 12
Tipos	**3**	Saber si el alumnado puede detectar, entre los 12 casos expuestos de métodos anticonceptivos, aquellos que son realmente ciertos.	Detecta entre 0 y 4	Detecta entre 5 y 8	Detecta entre 9 y 12
Contenido II. Las relaciones saludables					
ETS: Mitos y verdades	**1**	Saber si el alumnado consigue diferenciar algunos de los principales mitos relacionados con la transmisión de enfermedades sexuales.	Identifica entre 0 y 2	Identifica entre 3 y 5	Identifica entre 6 y 8
ETS: Tipos	**5**	Saber si los estudiantes consiguen discriminar aquellos casos reales de ETS de los que no lo son.	Identifica entre 0 y 4	Identifica entre 5 y 9	Identifica entre 10 y 14
Estereotipos sexuales	**4**	Saber si el alumnado detecta los estereotipos sexuales expuestos en la actividad.	Identifica entre 0 y 2	Identifica entre 3 y 5	Identifica entre 6 y 8
Diferenciación entre reproducción, sexualidad y género	**7**	Saber si el alumnado consigue relacionar cada una de las definiciones con los conceptos de sexo, sexualidad y género.	Identifica entre 0 y 2	Identifica entre 3 y 4	Identifica entre 5 y 6

Embarazo y conductas saludables	**8**	Saber si el alumnado indica correctamente, en cada una de las afirmaciones, las conductas más apropiadas a llevar en el caso de estar embarazada.	Identifica entre 0 y 2	Identifica entre 3 y 5	Identifica entre 6 y 7
Conductas sanas en las relaciones	**6**	Saber si el alumnado, tras leer un caso ficticio de una pareja, puede detectar conductas poco saludables y poco recomendables.	Detecta entre 0 y 3	Detecta entre 4 y 6	Detecta entre 7 y 9
Contenido III. Aparatos Reproductor Masculino y Femenino					
Anatomía y fisiología	**9**	Saber si el alumnado relacionado cada órgano con el correspondiente Aparato sexual.	Identifica entre 0 y 4	Identifica entre 5 y 9	Identifica entre 10 y 14



CAPÍTULO IV. RESULTADOS: PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

IV.1. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Contenido General

CAPÍTULO IV. RESULTADOS: PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

IV.1. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

IV.1.1. Factores cognitivos

IV.1.2. Factores socioafectivos y contextuales: clima de aula

IV.1.3. Factores socioafectivos y de desarrollo personal: autoestima, autoeficacia y autoconcepto

CAPÍTULO IV. RESULTADOS: PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Divide las dificultades que examines
en tantas partes como sea posible,
para su mejor solución

(René Descartes)

En este Capítulo se procede a presentar los datos obtenidos de la aplicación de los diferentes instrumentos.

Durante la intervención, se comenzó pasando los test de Rosenberg (autoestima), AF-5 (autoconcepto) y ACAES (autoeficacia) a modo de pretest, con la intención de medir estas tres variables antes de poner en funcionamiento la secuencia de actividades. Posteriormente, se pasa el primero de los test cognitivos (nutrición), para evaluar los conocimientos al respecto antes de aplicar la secuencia didáctica específica. A continuación, se aplica la secuencia didáctica de la nutrición e inmediatamente después se vuelve a pasar el test cognitivo de nutrición. Este mismo procedimiento se sigue para los contenidos de "hábitos saludables de consumo" y para la "sexualidad", siguiendo la temporalización establecida.

Una vez que se ha finalizado la última de las secuencias didácticas (sexualidad) y se ha pasado el test cognitivo relativo a dicha secuencia a modo de postest, se realizan las entrevistas y narrativas a los estudiantes, en la que éstos expliquen cómo se han sentido en las clases, lo que nos permitirá resolver dudas sobre algunas cuestiones concretas relacionadas con el transcurso de la intervención.

Finalmente, una vez terminada la intervención, se repetirán los test de Rosenberg (autoestima), AF-5 (autoconcepto) y ACAES (autoeficacia).

En cuanto a la observación de aula y la toma de datos del diario docente, se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso de intervención.

IV.1. Presentación de los datos

IV.1.1. Factores cognitivos

Realizamos la presentación de los datos obtenidos en los diferentes cuestionarios cognitivos pasados a los estudiantes de forma previa y posterior al proceso de intervención.

Test cognitivo: Nutrición

El test cognitivo relativo a la nutrición es el primero en ser pasado de forma previa a la intervención (pretest), coincidiendo que la nutrición será el tema tratado en la primera de las secuencias didácticas para la investigación. Este mismo test, volverá a ser pasado a los estudiantes como postest.

En la Tabla 24, se recogen los resultados obtenidos en cada una de las preguntas antes y después de la intervención e indica la puntuación obtenida por cada estudiante en cada pregunta.

Tabla 24

Resultados del test cognitivo "nutrición" antes y después de la intervención

Cuestionario cognitivo nutrición										
		Preguntas								
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**Total**
Alu 1	**Pretest**	2	1	1	3	2	2	1	2	14
	Postest	3	2	2	3	3	1	2	3	19
Alu 2	**Pretest**	2	1	1	2	1	1	1	1	10
	Postest	3	2	2	2	2	2	1	2	16
Alu 3	**Pretest**	1	1	1	1	1	2	1	1	9
	Postest	3	2	2	2	2	3	2	2	18
Alu 4	**Pretest**	2	2	2	2	2	2	2	2	16
	Postest	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Alu 5	**Pretest**	2	1	1	2	2	1	1	2	12
	Postest	2	2	2	2	3	2	3	2	18
Alu 6	**Pretest**	2	1	2	2	2	1	2	2	14
	Postest	3	2	3	3	3	3	3	2	22
Alu 7	**Pretest**	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	Postest	2	2	1	2	2	2	2	1	14
Alu 8	**Pretest**	3	2	2	3	3	3	1	3	20
	Postest	3	2	3	2	2	2	2	2	18
Alu 9	**Pretest**	2	1	2	1	1	1	1	3	12
	Postest	3	2	3	3	2	3	2	3	21
Alu 10	**Pretest**	2	2	2	2	2	2	2	2	16
	Postest	3	2	3	3	3	3	3	3	23

La Figura 13, muestra estos datos gráficamente.

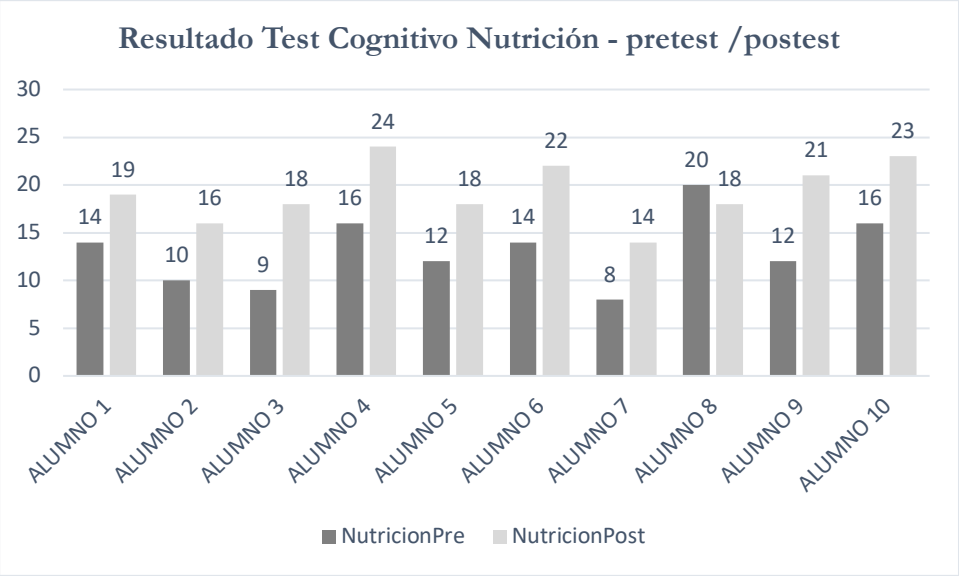


Figura 13

Valores totales obtenidos en el cuestionario cognitivo de nutrición.

Como se puede observar, salvo el estudiante A8, todos experimentan una mejora en el cuestionario de contenidos relativo a la nutrición.

Test cognitivo: Hábitos saludables de consumo

El segundo de los cuestionarios cognitivos pasados a los estudiantes, es el relativo a los hábitos saludables de consumo, debido a que la segunda de las tres unidades didácticas aplicadas a lo largo de la intervención, trata sobre el consumo de sustancias. De la misma forma que se realizó con la nutrición, en este caso también se pasó el cuestionario de forma previa y posterior a la intervención. En la Tabla 25, se indica la puntuación obtenida por cada estudiante en cada pregunta.

Tabla 25

Resultados del test cognitivo "hábitos saludables" antes y después de la intervención

Cuestionario cognitivo hábitos saludables										
		Preguntas								
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**Total**
Alu 1	**Pretest**	2	2	2	2	1	1	2	2	14
	Postest	3	3	3	2	2	3	3	3	22
Alu 2	**Pretest**	2	2	2	2	2	3	2	2	17
	Postest	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Alu 3	**Pretest**	2	1	1	1	1	1	2	2	11
	Postest	2	2	2	2	2	3	2	3	18
Alu 4	**Pretest**	2	2	2	2	2	3	2	2	17
	Postest	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Alu 5	**Pretest**	2	2	2	2	2	1	1	2	14
	Postest	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Alu 6	**Pretest**	1	2	2	2	3	1	2	2	15
	Postest	3	3	3	3	3	2	2	3	22
Alu 7	**Pretest**	1	2	1	1	2	1	1	1	10
	Postest	2	3	1	2	3	1	3	2	17
Alu 8	**Pretest**	2	3	2	2	2	3	2	2	18
	Postest	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Alu 9	**Pretest**	3	2	2	3	2	2	2	2	18
	Postest	3	3	2	3	3	3	3	3	23
Alu 10	**Pretest**	1	3	2	2	3	1	2	2	16
	Postest	3	3	3	3	3	3	3	3	24

En la Figura 14, se refleja los resultados obtenidos en estos cuestionarios (pretest y postest) por cada estudiante gráficamente.

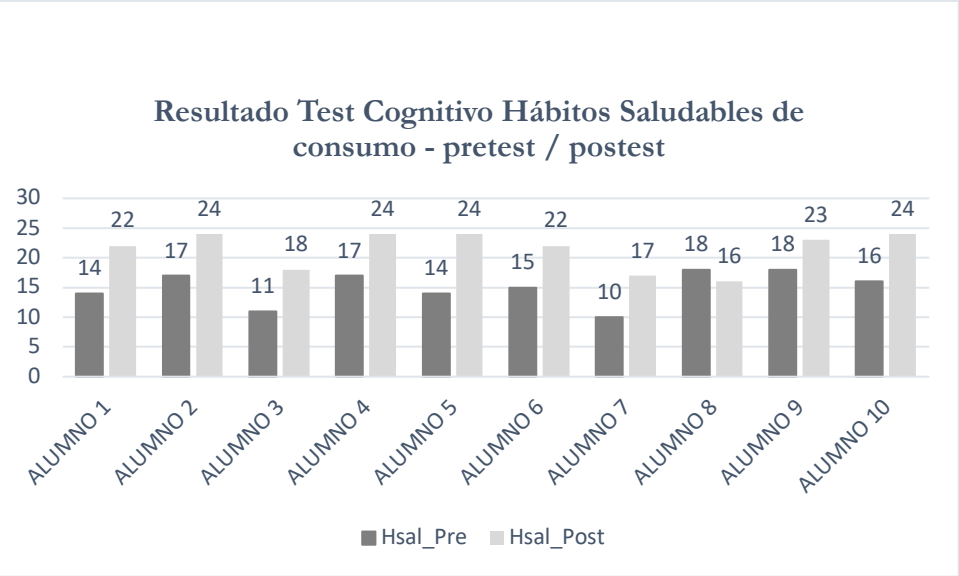


Figura 14
Valores totales obtenidos en el cuestionario cognitivo de hábitos saludables

Como muestra la gráfica, salvo el alumno 8, todos los estudiantes experimentan una mejora en los resultados obtenidos, si comparamos los resultados previos y los posteriores a la aplicación de la secuencia didáctica.

Test cognitivo: sexualidad

El último de los cuestionarios cognitivos aplicados, es el relativo a la sexualidad por ser el correspondiente a la secuencia didáctica relativa a los hábitos sexuales saludables. En la Tabla 26, se indica la puntuación obtenida por cada estudiante en cada pregunta.

Tabla 26

Resultados del test cognitivo "sexualidad" antes y después de la intervención

Cuestionario cognitivo sexualidad												
		Preguntas										
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**Total**
Alu 1	**Pretest**	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	18
	Postest	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	28
Alu 2	**Pretest**	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	18
	Postest	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	27
Alu 3	**Pretest**	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	14
	Postest	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	22
Alu 4	**Pretest**	3	2	2	1	2	2	1	3	2	3	21
	Postest	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	27
Alu 5	**Pretest**	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	18
	Postest	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29
Alu 6	**Pretest**	1	3	1	2	1	3	2	1	1	2	17
	Postest	2	3	2	3	2	3	3	2	1	3	24
Alu 7	**Pretest**	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	13
	Postest	2	2	2	1	3	2	2	2	1	2	19
Alu 8	**Pretest**	3	2	2	3	1	1	2	3	1	2	20
	Postest	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	25
Alu 9	**Pretest**	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	20
	Postest	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	29
Alu 10	**Pretest**	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	16
	Postest	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30

En la Figura 15, se refleja los resultados obtenidos en estos cuestionarios (pretest y postest) por cada estudiante, a través de una gráfica.

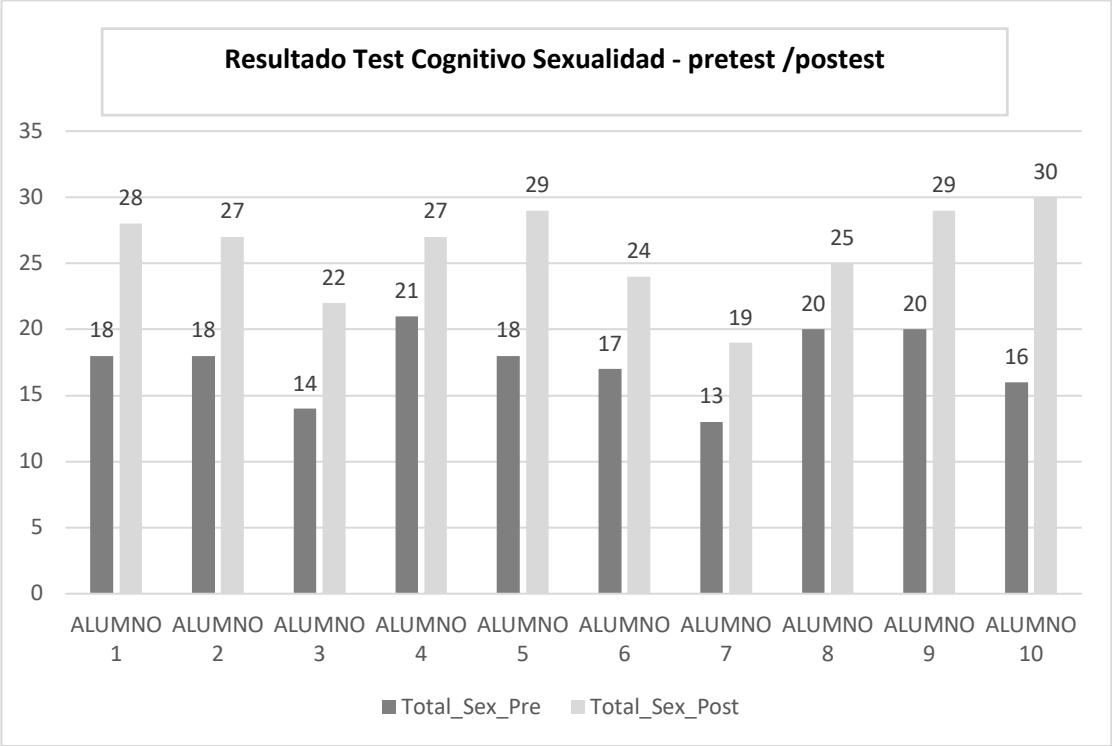


Figura 15
Valores totales obtenidos en el cuestionario cognitivo de sexualidad

La gráfica refleja que todos los estudiantes mejoran las respuestas del cuestionario cognitivo tras la intervención.

De forma general, los resultados de los cuestionarios cognitivos indican una mejora en la adquisición de conceptos científicos por parte de los estudiantes participantes, salvo en el caso del estudiante 8 en alguno de los casos. A continuación, mostramos los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes:

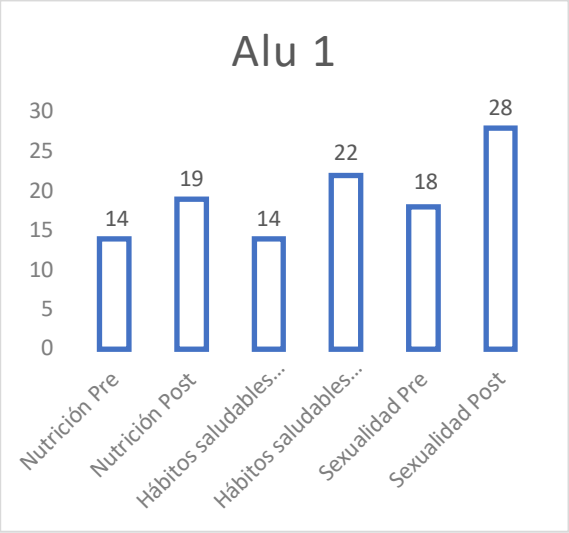


Figura 16. Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 1.

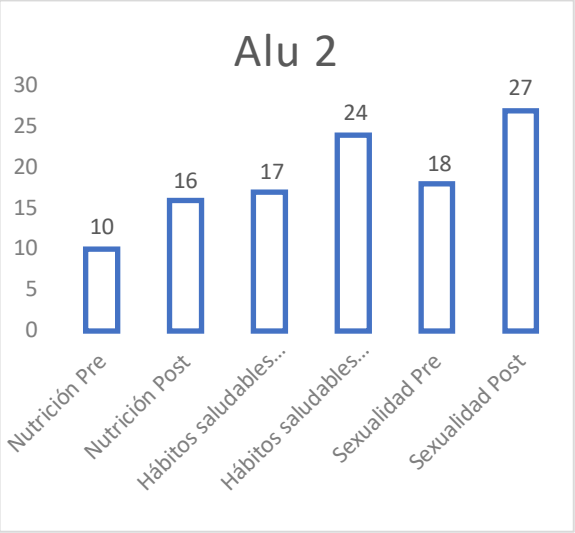
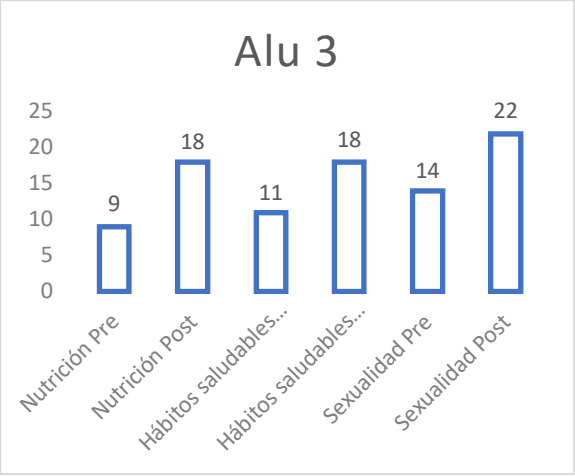


Figura 17. Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 2.

El alumno 1, muestra una evolución positiva en los tres cuestionarios cognitivos (nutrición, hábitos de consumo y sexualidad). En el caso de la nutrición, el alumno experimenta un aumento de 5 puntos, en el caso de los hábitos de consumo, experimenta un aumento de 8 puntos y en el caso de la sexualidad, se produce un incremento de 10 puntos.

El alumno 2, aumenta en los tres cuestionarios cognitivos (nutrición, hábitos de consumo y sexualidad). En el caso de la nutrición, se experimenta un aumento de 6 puntos, en el caso de los hábitos de consumo, experimenta un aumento de 8 puntos y en el caso de la sexualidad, se produce un incremento de 9 puntos.



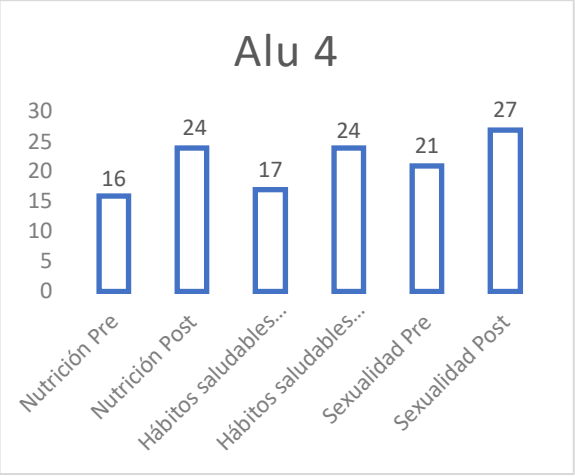


Figura 18. Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 3.

El alumno 3, aumenta en los tres cuestionarios cognitivos (nutrición, hábitos de consumo y sexualidad). En el caso de la nutrición, se experimenta un aumento de 9 puntos, en el caso de los hábitos de consumo, experimenta un aumento de 7 puntos y en el caso de la sexualidad, se produce un incremento de 8 puntos.

Figura 19. Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 4.

El alumno 4, aumenta en los tres cuestionarios cognitivos (nutrición, hábitos de consumo y sexualidad). En el caso de la nutrición, experimenta un aumento de 8 puntos, en el caso de los hábitos de consumo, experimenta un aumento de 7 puntos y en el caso de la sexualidad, se produce un incremento de 6 puntos.

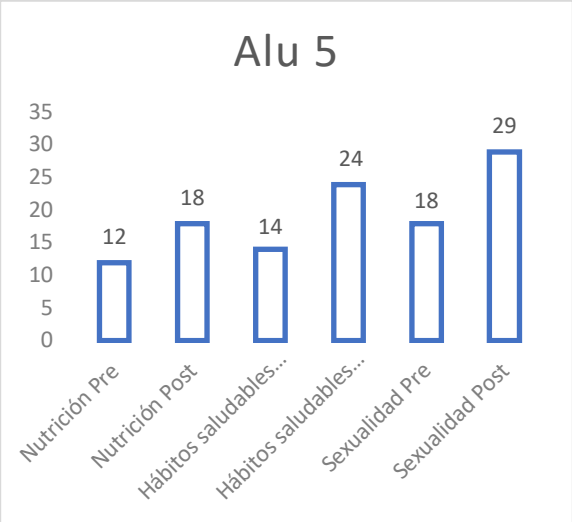


Figura 20. Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 5.

El alumno 5, aumenta en los tres cuestionarios cognitivos (nutrición, hábitos de consumo y sexualidad). En el caso de la nutrición, se experimenta un aumento de 6 puntos, en el caso de los hábitos de consumo, experimenta un aumento de 10 puntos y en el caso de la sexualidad, se produce un incremento de 11 puntos.

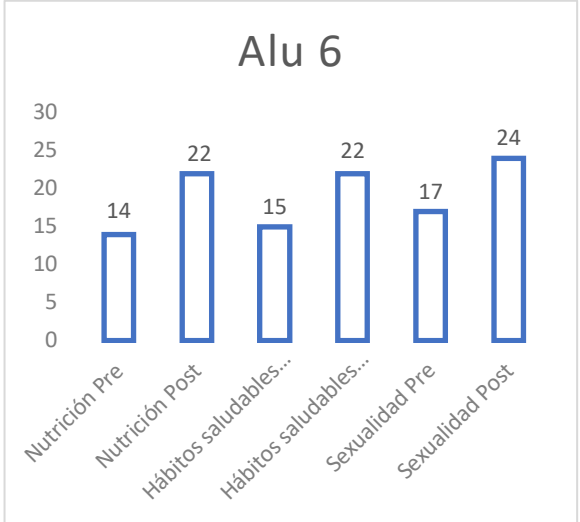


Figura 21. Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 6.

El alumno 6, aumenta en los tres cuestionarios cognitivos (nutrición, hábitos de consumo y sexualidad). En el caso de la nutrición, experimenta un aumento de 8 puntos, en el caso de los hábitos de consumo, experimenta un aumento de 7 puntos y en el caso de la sexualidad, se produce un incremento de 8 puntos.

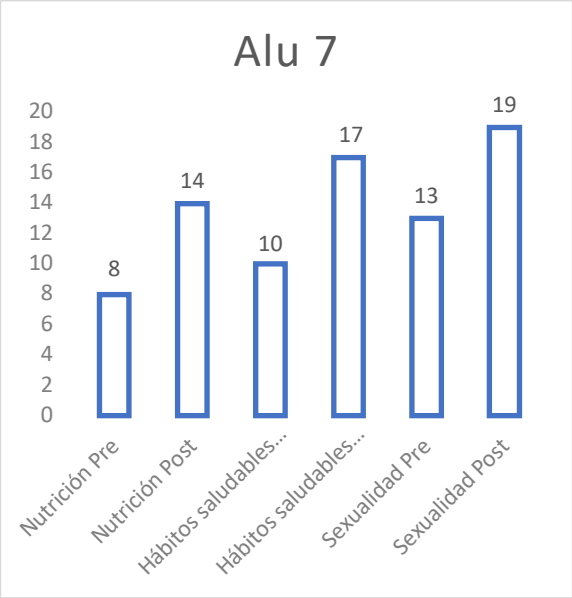


Figura 22. Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 7.

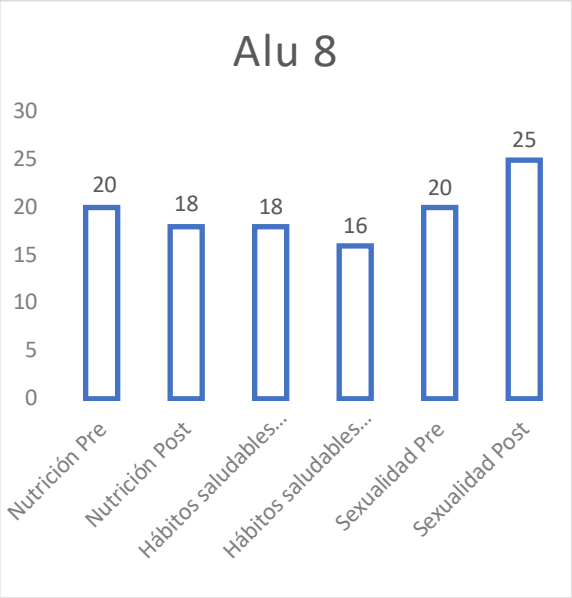
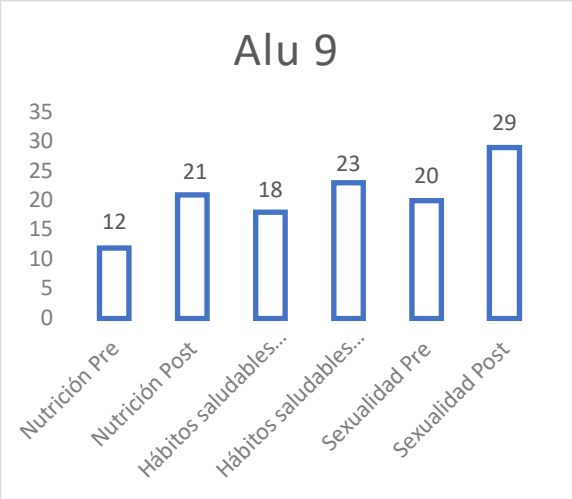


Figura 23. Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 8.

El alumno 7, aumenta en los tres cuestionarios cognitivos (nutrición, hábitos de consumo y sexualidad). En el caso de la nutrición, tenemos que experimentar un aumento de 6 puntos, en el caso de los hábitos de consumo, experimenta un aumento de 7 puntos y en el caso de la sexualidad, se produce un incremento de 6 puntos.

El alumno 8, aumenta en uno de los tres cuestionarios cognitivos (nutrición y hábitos de consumo). En el caso de la nutrición, experimenta un descenso de 2 puntos, en el caso de los hábitos de consumo, experimenta un decrecimiento de 2 puntos, en cambio, en la sexualidad, se produce un incremento de 5 puntos.



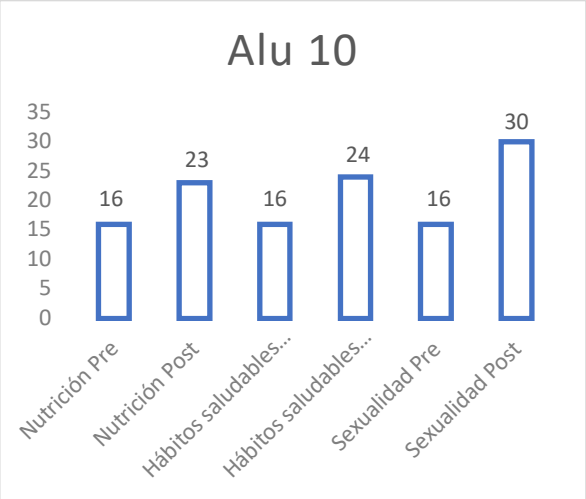


Figura 24. Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 9.

El alumno 9, aumenta en los tres cuestionarios cognitivos (nutrición, hábitos de consumo y sexualidad). En el caso de la nutrición, experimenta un aumento de 9 puntos, en el caso de los hábitos de consumo, experimenta un aumento de 5 puntos y en el caso de la sexualidad, se produce un incremento de 9 puntos.

Figura 25. Resultados de los test cognitivos (pre y post) en el alumno 10.

El alumno 10, aumenta en los tres cuestionarios cognitivos (nutrición, hábitos de consumo y sexualidad). En el caso de la nutrición, experimenta un aumento de 7 puntos, en el caso de los hábitos de consumo, experimenta un aumento de 8 puntos y en el caso de la sexualidad, se produce un incremento de 14 puntos.

Como se ha podido comprobar, 9 de los 10 estudiantes experimentan una mejora en los tres tipos de test cognitivos. En su caso, el estudiante 8 sufre un ligero empeoramiento en los contenidos relacionados con la nutrición y los hábitos de consumo saludable. En la Tabla 27, se refleja la diferencia entre la puntuación obtenida en los postest respecto de los pretest en cada uno de los estudiantes, marcándose como número negativo aquellos casos en lo que, en lugar de mejorar, se haya experimentado un empeoramiento.

Tabla 27.
Número de puntos de diferencia entre los test cognitivos pre y post en cada estudiante

	Test Nutrición	Test Hábitos saludables	Test Sexualidad
Alu 1	5	8	10
Alu 2	6	7	9
Alu 3	9	7	8
Alu 4	8	7	6
Alu 5	6	10	11
Alu 6	8	7	7
Alu 7	6	7	6
Alu 8	-2	-2	5
Alu 9	9	5	9
Alu 10	7	8	14

La temática que obtiene mejores resultados, es la de sexualidad, seguido del test de hábitos de consumo saludables y, posteriormente el de nutrición. Pese a ser temáticas seleccionadas por los estudiantes, los resultados obtenidos a lo largo de la intervención, pueden llevar a suponer que que la sexualidad es la que mayor interés les despertó, posiblemente, por encontrarse en la etapa de su vida en la que se da comienzo a su vida sexual, presentándose como un universo desconocido en el que albergan muchas dudas e incertidumbres. Posteriormente, sienten una mayor inclinación por aquella temática asociada a los hábitos de consumo saludables, tal vez, por sus malos hábitos de vida que los llevan a tener una estrecha relación con el alcohol, el tabaco, el cannabis u otras sustancias tóxicas.

IV.1.2. Factores socioafectivos y contextuales: Clima de aula

A) Observación de aula

A continuación, se presenta en la Tabla 28 la categorización de la observación de aula, estableciendo la puntuación correspondiente a cada una de las sesiones.

Tabla 28

Resultados obtenidos en la observación de aula.

Observación de aula											
Categoría	**Subcategoría**	**Número de Observación**									
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Papel docente	Organización del tiempo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Cómo se expresa	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Organización de contenidos	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Organización de actividades	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Papel del alumnado	Cómo trabaja en el aula	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3
Interrelación entre iguales	Cómo interacciona con los compañeros	2	2	2	2	3	3	2	1	3	3
Interacción docente - estudiante	Cómo interacciona con el alumnado	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Cómo interacciona con el docente	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabla 28 (cont.)

Observación de aula												
Categoría	**Subcategoría**	**Número de Observación**										
		11	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**
Papel docente	Organización del tiempo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Cómo se expresa	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Organización de contenidos	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Organización de actividades	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Papel del alumnado	Cómo trabaja en el aula	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Interrelación entre iguales	Cómo interacciona con los compañeros	2	2	2	2	3	3	2	1	3	3	3
Interacción docente - estudiante	Cómo interacciona con el alumnado	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Cómo interacciona con el docente	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Leyenda: mejorable-1, bueno-2 y deseable-3.

Subcategoría *organización del tiempo* (Categoría "papel docente"). El resultado de la observación de aula con respecto a cómo el docente organiza y gestiona el tiempo, ubica al docente en la dimensión deseable, valorada con un "3". Esto significa que el docente se adapta a las necesidades surgidas en el aula, tal y como se constata en la observación 2: *Deja tiempo suficiente para cumplimentar el test, insistiendo en la tranquilidad para rellenarlo*; usando el mejor criterio para facilitar la obtención del máximo rendimiento por parte de los estudiantes, como se indica en la observación 3: *Les dice continuamente que se tomen su tiempo para hacer las actividades.*

Asimismo, se responde de forma adecuada a los imprevistos surgidos en el aula, como indica la observación 6: *Aunque la actividad inicial es ver entre todos un Power Point, la profesora como ve que el tema genera debate, da tiempo a cada uno que quiera comentar algo, con lo que la lectura se alarga, prácticamente, durante toda la hora,* o la 7*: Pese a lo que la profesora me comenta antes de dar la clase, el ritmo lo marca la necesidad del alumnado y modifica la*

planificación de aula para la sesión. Asimismo, el uso de los tiempos de descanso, las pausas y hasta los plazos de entrega de los trabajos, son flexibles y se hacen en virtud de las circunstancias como puede se indica en la observación 4: *Al tratarse de la última hora, el tiempo de descanso es dejarles salir 15 minutos antes. La profesora argumenta que les deja salir porque han trabajado muy bien durante la hora* o la observación 19: h*ace hincapié en que vayan con calma y que trabajen con dedicación y sin prisa*.

Subcategoría *cómo se expresa* (Categoría "papel docente"). El resultado de la observación de aula con respecto a cómo el docente se expresa, lo ubica en la dimensión deseable, valorada con un "3". Esto significa que el docente mantiene una relación estrecha con su alumnado, como se indica en la observación 1: *Se muestra muy cercana al alumnado. A menudo se sienta en la mesa contigua al alumno (mismo nivel)*, adaptando el discurso a las exigencias del momento, como se establece en la observación 1: *Adapta el vocabulario. A pesar de ser protagonista el alumnado, la profesora interrumpe para aclarar conceptos.* Además, favorece las relaciones interpersonales con los estudiantes, presentando sentido del humor, como se puede extraer de la observación 5: *Es una sesión jocosa y crea un ambiente distendido que predispone al alumnado a sincerarse y a hablar sobre drogas* o de la observación 6: *Muestra un sentido del humor respetuoso y afectivo*, la observación 12: *Se muestra accesible y sonriente todo el tiempo* y la 21: *Ríe amablemente y gasta bromas cuando algún alumno se equivoca para que se relaje*.

Subcategoría *organización de contenidos* (Categoría "papel docente"). Salvo en la observación 1, en la que el observador indica que no puede valorar algunos indicadores de la plantilla de observación (17, 18, 19, 21 ó 25), el resultado de la observación de aula con respecto a cómo se organizan los contenidos en el desarrollo de la clase, ubica al docente en la dimensión deseable, valorada con un "3". Esto significa que el docente trabaja bajo las bases del constructivismo usando los principios de la enseñanza situada, como se indica en la observación 1: *Alterna contenidos a tratar expresándose de forma clara*, la observación 2: *Muestra conexión y coherencia en las sesiones* o la observación 3: *A lo largo de toda la sesión de cierre, pone ejemplos y alude a cuestiones comentadas por el alumnado anteriormente*.

Además, enlaza y conecta los contenidos con las ideas previas y experiencias de los estudiantes, así como se indica en la observación 5: *La sesión la van dirigiendo los conocimientos previos de los alumnos y sus experiencias*, mostrándose en la observación 4: *Se adapta continuamente a las necesidades que van surgiendo, usando siempre la improvisación*, la observación 6: *La clase, en un ambiente distendido, permite que los alumnos cuenten sus experiencias relativas a la lectura en su vida personal* o la observación 12: *Usa experiencias de los alumnos y todo aquello que van contando para desarrollar la sesión.* Asimismo, se adapta a las circunstancias surgidas en el transcurso de las clases, improvisando, como se percibe en la observación 7: *Aunque tiene programada cada sesión, va modificando lo previsto y surge la improvisación* o en la observación 15: *Aunque trae muy bien preparadas las clases, debe improvisar ante imprevistos.*

Según la observación de aula, además se extrae con respecto a esta subcategoría que las estrategias docentes son innovadoras y se adecuan a las necesidades de los estudiantes, como se percibe en la observación 18: *Aunque parece una conversación entre amigos, se insertan continuamente contenidos* o la observación 19: *El texto usado en el aula da pie para contar historias alternativas o proponer casos prácticos similares para reflexionar sobre historias personales*, marcándose una metodología activa que pone en el foco de la dinámica de aula a los estudiantes, como indica la observación 21: *El ritmo y el protagonismo de la clase es marcado por el alumnado*.

Subcategoría *organización de actividades* (Categoría "papel docente"). El resultado de la observación de aula con respecto a cómo el docente organiza y gestiona las actividades, ubica al docente en la categoría deseable, valorada con un "3". Esto implica que el docente establece instrucciones claras y concisas sobre las actividades a realizar, recordando tareas y trabajos pendientes, como se establece en la observación 17: *Antes de que recojan sus cosas, les recuerda lo que tienen aún pendiente algunos alumnos por entregar.*

Además, el docente presenta actividades innovadoras y divertidas, favoreciendo la existencia de un clima de aula positivo, como se indica en la observación 1: *Las actividades se implementan en un clima de aula distendido y divertido*, la observación 4: *Varía las actividades*

y la forma de trabajarlas, la observación 6: *La profesora incentiva al trabajo dando una lectura interesante en cada actividad y los alumnos se muestran motivados*, la observación 9: *Le comenta un alumno que le encanta la idea de hacer una pancarta publicitaria* o la observación 21: *Consigue que se diviertan trabajando en un ambiente distendido*.

Subcategoría *cómo trabaja el alumnado en el aula* (Categoría "papel alumnado"). Los resultados vertidos por el observador sobre cómo el estudiante se desenvuelve en el aula, revela que de las 21 sesiones, 16 se encuentran en la categoría deseable, 4 en la buena y 1 en la mejorable, como pude comprobarse a través de la Figura 26:

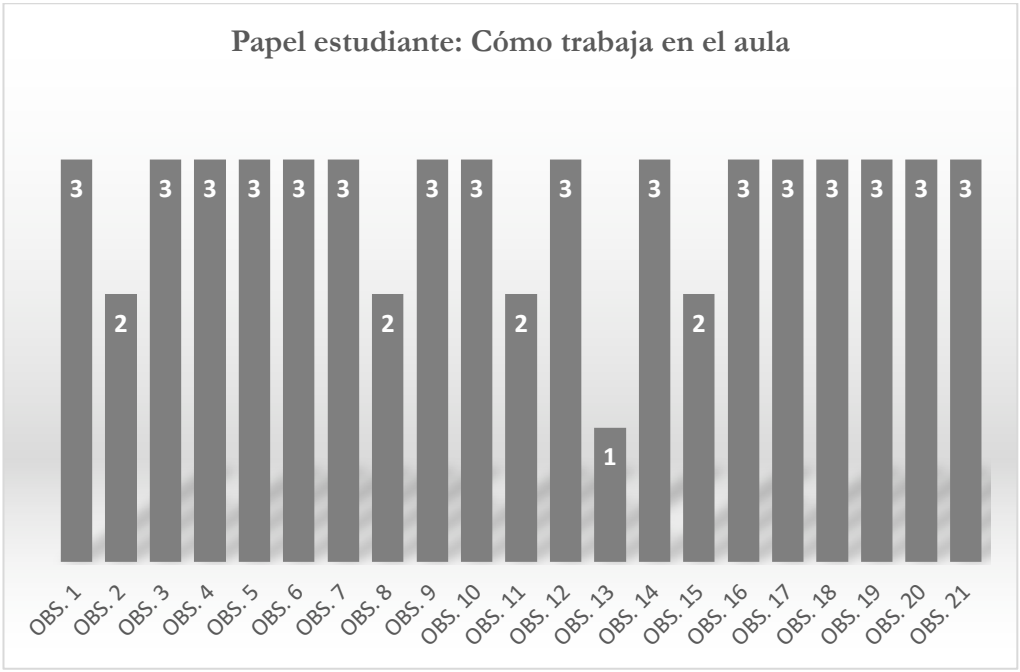


Figura 26
Resultados obtenidos para la categoría "papel del estudiante" según cómo trabaja en el aula

Esto significa que en las 16 sesiones donde el observador percibe la dimensión deseable, la mayor parte de los estudiantes están atentos al docente y a su discurso durante la mayor parte del tiempo asumiendo un rol activo y participativo, como se indica en la observación 1: *Han mantenido una actitud activa en todo momento*, en la observación 8: *Preguntan dudas constantemente,* en la observación 15: *Todo el grupo entra en el debate y participa, aunque parecen cansados* o la observación 18: *Todos trabajan en las tareas y terminan en tiempo.*

Asimismo, los estudiantes preguntan dudas mostrando interés, como se percibe en la observación 16: *En los momentos en los que la profesora entra en el aula, algunos alumnos aprovechan para preguntar dudas* o la observación 20: *Llaman continuamente a la profesora para que ésta supervise si van haciendo bien las tareas*.

Las otras cinco en las que el observador percibe encontrar el trabajo del alumnado en la categoría buena o mejorable, hay menos estudiantes atentos al docente, su discurso y trabajando, necesitando el constante aliento y motivación por parte del docente, tal y como se indica en la observación 2: *la profesora mantiene su autoridad y consigue la atención del alumnado*, en la observación 6: *Un alumno duerme durante toda la sesión* o en la observación 15: Están menos participativos que en otras ocasiones.

Subcategoría *cómo interacciona con los compañeros* (Categoría "interrelación entre iguales"). Los resultados revelados por la observación de aula respecto cómo los estudiantes se relacionan entre sí, indican que de las 21 sesiones, 11 se encuentran en el nivel deseable, 7 en el bueno y 3 en mejorable, tal y como se muestra en la Figura 27:

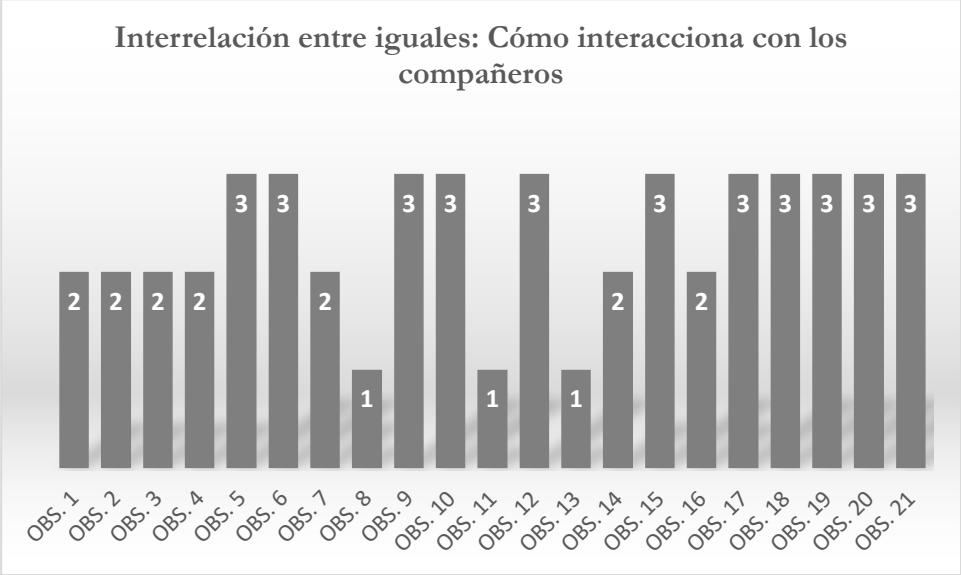


Figura 27

Resultados obtenidos para la categoría "interrelación entre iguales" según cómo interacciona con los compañeros

Esto significa que en las once sesiones en las que el observador percibe encontrarse en la categoría deseable, observa un buen ambiente de aula, en el que los compañeros mantienen buena relación dentro y fuera del aula, como se indica en la observación 1: *Existe buen ambiente en clase, los compañeros quedan fuera del horario lectivo*. Además, no surgen conflictos o éstos son resueltos de forma positiva y sin intervención docente, como se indica en la observación 1: *La exposición se ha llevado a cabo sin conflictos dignos de reseña,* en la observación 10: *Muestran buen ambiente* o en la observación 21: *Uno de los alumnos tiene que exponer solo, porque sus compañeros de grupo no están, y otro expone de forma voluntaria con él para que éste se relaje y no se sienta solo.*

Cuando el ambiente es bueno, los conflictos llegan a controlarse siempre y cuando intervenga el docente, como indica la observación 1: *La docente interviene cuando se empela un lenguaje poco adecuado, aunque en los conflictos no existe violencia física*, la observación 3: *La profesora interviene cuando se produce cualquier comentario que puede desencadenar en conflicto* o la observación 6: *Surge un conflicto por la rotura de un ratón de un ordenador y deciden pagarlo entre todos, pero uno se niega a poner su parte. La tensión va aumentando, hasta proferirse insultos entre ellos. Es entonces cuando interviene la docente. Tras la discusión, la clase recupera el buen ambiente*.

Las tres sesiones en las que el observador percibe una dimensión mejorable, es porque las los conflictos han desencadenado situaciones de violencia y, en algunas ocasiones, ni la intervención docente logra resolver los conflictos, como se indica en la observación 7: *Generalmente, tienen buena relación. Los conflictos surgen de forma explosiva con cierta agresividad verbal y corporal* o la observación 13: *La seriedad del conflicto, requiere la mediación de la profesora, que no duda en dar por finalizada la clase para el resto, para hablar con los implicados*.

Subcategoría *cómo interacciona con el alumnado* (Categoría "interrelación docente-estudiante"). Los datos que ofrece la observación de aula respecto a la forma de relacionarse el docente con sus estudiantes en el aula, ubican al docente en la dimensión deseable, valorada con un "3". Esto significa que la relación que el docente mantiene con su grupo de

estudiantes es positiva, como indica la observación 1: *La relación docente–alumno facilitan ese feedback positivo* o la observación 2: *Mantiene ese feedback de forma constante*.

Además, fomenta y promueve la participación activa de todo el grupo, como se indica en las observaciones 2: *En esta segunda sesión se sigue implicando a todo el alumnado en el desarrollo de la sesión y La profesora implica de forma directa al alumnado que se muestra distraído haciéndole preguntas o animándole a participar.* Asimismo, el docente muestra interés por aspectos de la vida personal de los estudiantes, como se percibe de la observación 6: *Se interesa por cada anécdota que los alumnos le cuentan y ríe con ellos,* en la observación 14: *Una alumna le dice que tiene que hablar con ella, que tiene que contarle qué le ha pasado en casa. Ella habla con la alumna en privado cuando el resto hace el test* o en la observación 16: *Con el alumno implicado en la agresión, habla y por la forma de tratar el problema parece haber tenido muchas conversaciones con él previas. Conoce situaciones de su vida.*

Asimismo, el docente reacciona con calma y naturalidad ante los conflictos surgidos en el aula, como se puede percibir de la observación 4: *Surge una reacción agresiva en el aula y la profesora resuelve el conflicto y a la vez controla el aula*, mostrándose afectuosa en un clima de aula positivo, como puede percibirse en la observación 15: *El ambiente es relajado, con lo que se atreven a participar a pesar de que dicen todo el tiempo que "es de vergüenza"*, favoreciendo una dinámica diaria de aula en la que todos los estudiantes participen, como indica la observación 10: *Se muestra afectuosa con todos* o la observación 18: *Una alumna llora al leer el texto y la profesora se muestra cariñosa y paciente. Le pregunta el motivo de ese estado y ella se lo cuenta (aunque insiste en que le da mucha vergüenza)*.

Subcategoría cómo interacciona con el docente (Categoría "interrelación docente-estudiante"). El resultado de la observación de aula con respecto a cómo los estudiantes interaccionan con el docente, ubica esta categoría en la dimensión deseable, valorada con un "3" en cada una de las sesiones. Esto significa que la relación que los estudiantes mantienen con el docente, van más allá de un trato respetuoso y hasta cordial, mostrando sentir aprecio y afecto por el mismo, como se indica en la observación 1: *A pesar de emplear el alumnado un lenguaje coloquial, en ningún momento faltan al respeto a la docente*, en la observación 2:

Antes del recreo algunos alumnos ofrecen galletas a la profesora y una alumna da un beso a la profesora, en la observación 6: *Al entrar en clase, se observa una frase escrita por los alumnos en la pizarra: "Sandra, eres la mejor. Te queremos"* o en la observación 17: *En muchas ocasiones, le dicen que ella es como su madre. No es una relación exclusivamente académica.*

Las diferentes observaciones de aula revelan que para todos los estudiantes salvo el alumno 3, la organización de actividades dentro del papel docente, se encuentra en el nivel deseable. La forma en la que los estudiantes interaccionan con los compañeros, es decir, la interrelación entre iguales, se produce de forma deseable para todos los entrevistados, salvo para el alumno 8. En cuanto a cómo el docente interacciona con sus estudiantes, dentro de la interrelación docente-estudiante, el observador de aula considera que es deseable.

Las observaciones de aula también indican que la organización del tiempo por parte del docente es la deseable, debido a que se hace a lo largo de la intervención una gestión del mismo adecuada a las necesidades, jugando con los períodos de descanso y trabajo y con los plazos de entrega de las actividades, según las circunstancias o el estudiante, favoreciéndose así el máximo rendimiento de los mismos. El cómo se expresa el docente en el aula es el deseable según el observador, que considera que el docente va adaptando el discurso al nivel de la clase, presenta sentido del humor, transmite cercanía y despierta simpatía entre su alumnado. La organización de contenidos, por su parte, salvo en dos ocasiones que es considerada como buena, es la deseable, suponiendo esto que el docente es constructivista, innovador, se adapta a cada estudiante, a cada contenido o a cada situación concreta de aula, motivando a los alumnos a participar y a involucrarse en las dinámicas de aula. Finalmente, en cuanto al papel docente, el observador ubica en la dimensión deseable la organización de actividades, siendo éstas divertidas, innovadoras y motivadoras.

El trabajo académico por parte de los estudiantes, según revelan las observaciones de aula se ubica en la mayoría de sesiones en la categoría deseable, suponiendo esto que la mayor parte del alumnado trabaja y participa activamente en el aula, mostrando interés, existiendo algunas otras sesiones ubicadas en la categoría buena, en las que el observador percibe una menor implicación del grupo en los trabajos de clase. Por su parte, los compañeros muestran

una interacción entre ellos que oscila entre las dimensiones deseable y buena, incluyendo una ocasión en la que se ubican en la mejorable, por lo que los conflictos surgidos en el aula, en ocasiones, no se resuelven sin la mediación docente o muestran reticencias para trabajar en grupo. El docente, según las observaciones, interacciona con el alumnado de forma deseable, por lo que el ambiente de aula promovido por éste, es positivo valorando la participación de los estudiantes y promoviéndola a través de un feedback constructivo. De esta manera, la interacción que los estudiantes mantienen con el docente, es la deseable, por lo que el observador percibe un trato afectuoso por parte del mismo.

B) Entrevistas

De forma complementaria y de contraste con la observación de aula, para tener el punto de vista de los estudiantes participantes al finalizar la intervención, se realiza una entrevista a cada estudiante.

En la Tabla 29, se presentan los resultados obtenidos tras las entrevistas en función de las categorías y subcategorías correspondientes de la Tabla de Categorías.

Tabla 29

Resultados de las entrevistas por cada estudiante en función de sus categorías

Entrevista										
Categoría	**Subcategoría**	**Estudiantes**								
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Papel docente	Organización de actividades	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3
Interrelación entre iguales	Cómo interacciona con los compañeros	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3
Interrelación estudiante-docente	Cómo interacciona con el alumnado: Rol docente	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Cómo interacciona con el alumnado: Ambiente general de aula	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2
	Cómo interacciona con el profesor	3	3	0	3	3	3	3	3	3	0
Papel de la FPB	Aportaciones personales de la FPB	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3

Leyenda: mejorable-1, bueno-2 y deseable-3.

Subcategoría *organización de actividades* (Categoría "papel docente"), pregunta 7 de la entrevista **"¿Os habéis reído alguna vez durante las clases?**": el análisis revela que todos los estudiantes, salvo el alumno A3 que no responde, manifiestan haberse reído durante las clases, habiendo logrado divertirse, así como indican los alumnos A2 - *en casi todas las clases;* A4 - *muchas veces, hay tiempo para todo en clase*; A7 - *casi siempre*; A8 - *hay cachondeíto y después te puede llamar la atención, por lo típico, porque haya tensión o porque hayan pasado cosas. Hay un poquito de todo* o el alumno A9 - *Nos llevamos todo el día riéndonos en clase*.

Subcategoría *cómo interacciona con los compañeros* (Categoría "interrelación entre iguales"), pregunta 10 de la entrevista: **"¿Diríais que vosotros habéis cambiado a mejor vuestro comportamiento y vuestra forma de solucionar los conflictos con respecto al curso pasado?**": salvo el alumno A8, el resto de estudiantes entrevistados, ubican esta subcategoría en la dimensión deseable. Esto significa que sienten que han mejorado sus patrones de conducta, así como su forma de solucionar los conflictos, tal y como indica los alumnos A1 - *yo antes saltaba a la más mínima y a todos los maestros. A mí me echaron de mi antiguo centro por morderle la cara a un niño. A mi pensarlo me da vergüenza*; A2 - *antes era un poco antisocial*; A4 - *yo he cambiado a mejor en todo*; A8 - *yo creo que sí, pero no por esto, yo creo que sí, pero por el King Boxing. Tengo esa forma de resolver los conflictos y ahora estoy super tranquilo. Ahora soy capaz de controlar mi agresividad* o A10 - *si tú lees mi expediente ¡ay, madre mía! Y ya aquí, con los profesores no, con los alumnos de vez en cuando si he tenido problemas, pero con los profesores no*.

Subcategoría *cómo interacciona con el docente* (Categoría "interrelación docente-estudiante"), pregunta 1 de la entrevista: **"¿crees que la profesora se ha interesado por vuestros temas personales?**": todos los estudiantes afirman que el docente ha mostrado interés por sus asuntos y problemas personales, tal y como se refleja en los comentarios de los alumnos A1 - *siempre. A mí y a toda la clase, vaya. Y a la mayoría del colegio*; A4- "*ella es la caña en ese sentido, no hace lo que todos. Ella si te ve chungo te pregunta todo y te aconseja. Te busca por el pasillo y uno se desahoga*; A6 - *muy mucho, muy mucho. Si estamos apagadillos*

un día o le dices un día Sandra, que yo, yo qué sé, "estoy enfadado", o como con el "alumno 8", muchas veces, con lo del cuadro se lo explicó que estaba agobiado, que no sé qué, que esto que lo otro y ella pues te comprende, ¿sabes lo que te quiero decir? Y si puede pues te ayuda. Lo puedes solucionar por aquí, por allí y te intenta… ¿sabes? o A10 - *siempre nos pregunta cómo estamos. Cuando estoy así con mis "rayaúras" de la cabeza, ella me lo reconoce cuando estoy mal, cuando estoy bien". Salvo el alumno A3, que afirma que nunca pide ayuda*.

Subcategoría *cómo interacciona con el docente* (Categoría "interrelación docente-estudiante"), pregunta 2 de la entrevista: "¿**Os ha llegado a ayudar en algo en concreto?**", salvo el alumno A3, que alega no haber pedido nunca ayuda, todos los estudiantes afirman que el docente llegó a ayudarles, interaccionando con ellos de forma positiva. En este sentido, el alumno A1 indica- *a mí con mi madre y pues aquí en clase. Pues, yo qué sé yo estuve un tiempecillo que estuve mal, mal, mal, mal, mal…que era contestar, hacer lo que yo quisiera, liarla todo el rato en clase, yo qué sé… habló con mi madre. En mi casa va todo bien con mi madre gracias a ella. Yo te puedo decir que el cambio que yo he dado ha sido básicamente por los maestros, sobretodo ella*; el A2 - *en cualquier cosa. Tuve un episodio con mi primo y me intentó ayudar a superarlo*, el A4 - *a mí me da consejos muy profundos y yo confío en que me guarde los secretos y le cuento todo* o el A8 - *cuando algunas veces no me he dado cuenta así de las cosas o para que aguantara un poquito más aquí en clase. Yo estoy harto de venir para acá y hablé con ella un poco y me convenció un poquito más para que siguiera viniendo. Porque yo estuve a punto de dejar de venir y aquí estoy." Todos afirman que la docente es paciente en sus explicaciones*.

Subcategoría *cómo interacciona con el docente* (Categoría "interrelación docente-estudiante"), pregunta 3 de la entrevista **"¿Cuándo os ha explicado algo, ha sido paciente si no os enterabais?",** todos los estudiantes afirman que sí. Respecto el alumno A1, indica que - *demasiado paciente. Como haya algo de lo que no te enteras, entonces te lo repite como si tuvieras dos años. Te lo intenta explicar, que, si no es en el modo científico, te lo intenta explicar en el modo personal*; el A4 - *es doña paciencia*; el A6 - *demasiado. Yo nos hubiera autopegado una "yoya" la verdad en su lugar, la verdad que, si sea dicha, sobretodo en matemáticas. Para aguantarnos ha tenido que echar paciencia* o el A10 - *ella lo explicaba veinte veces más. Ha*

sido muuuy paciente. Lo explica hasta con gracia. Ahí tiene mucho que ver los colegios, porque los colegios, hay muchos que, yo por ejemplo en el Clara, yo levantaba la mano para que me expliquen las cosas otra vez y me decían "no, hubieras echado cuenta en clase" y esas cosas aquí, pues no. Aquí te lo explican, así sea escribiéndotelo. Pero te lo explican y hasta que no te enteres, no siguen. A menos, que ya tú ya no hayas querido mostrar interés o te hayas quedado dormida, entonces tampoco van a ser mongolos…

Subcategoría *cómo interacciona con el docente* (Categoría "interrelación docente-estudiante"), pregunta 4 **"¿Creéis que trata a todos por igual?**": todos los estudiantes, salvo los alumnos A3 y A7, afirman que el docente trata a todos por igual. Algunas de las respuestas más destacadas, son: A1 - *hay personas con las que no… Pero intenta y ella sigue y sigue y sigue. Por ejemplo, A9 muchas veces da contestaciones a la profesora de locos, malamente, le habla como el culo, grita, se va de clase, yo qué sé y… pues la profesora, a pesar aún de eso, le ha dado otra oportunidad. Pero siempre le da oportunidades. Incluso, en verdad, con* A7 *y A2, por ejemplo, A2 es otro que no tiene interés, aunque le ha traído ahora todo el tema y A2 está ahora al día con la profesora, porque la profesora le ha dado otra oportunidad. Todos por igual. Nadie es más que nadie*; A9 - *aunque, a mí me trata mucho mejor que a ellos, es que me llevo de puta madre con ella. Es que yo no he hecho tareas en mi puta vida. Yo estoy acostumbrado a que mi maestro decía, como mi maestro estaba pillado por mí, me decía "venga tarea" y yo le decía "andaaa" y se ponía "pues venga nada más que un ejercicio" y yo… y es que la profesora*…

Subcategoría *cómo interacciona con el alumnado* (Categoría "interrelación docente-estudiante"), pregunta 8 de la entrevista: "¿**Diríais que el ambiente en clase es bueno?**", todos los estudiantes afirman que el clima de aula es bueno. Es por ello que el alumno A2 expresa que - *a ver, todos somos súper calmados. A10 tiene su actitud, A9 tiene su actitud. El A1 tiene su actitud, yo también he tenido mi actitud muchas veces. Entonces depende de la actitud que tengamos cada uno, en esos días. Un día la puedo liar yo otro día él, otro A10…* A8 - *pues depende del día. Hay por ejemplo algunos días que dices "Cómo está este". Aunque a nivel general, el ambiente suele estar bien, ¿vale? Porque por ejemplo siempre está A2, que se lo carga, por ejemplo, con un comentario y tonterías otro día también le da la paranoia y yo*

qué sé. A9 - *con A10 me he llevado muchas decepciones porque es una tía súper falsa, del año pasado cogió y ella se vino con mis dos amigas. De decir "es que tú no eres mi amigo" y yo me quedo… Y a los días decirme aquí en clase "era broma" Y yo le digo… "pero es que tú para mi eres una puta conocida, una compañera de clase" y lo que le dije el jueves, "es que a ti se te calienta el coño muy rápido" como dice ella y salta "no, a mí lo que me calienta el coño es que estés tu aquí". Me entró ganas de decirle la gente de jeta dura como tú, que me tuvieron que poner la cara colorada en el "Brutal" porque te dedicaste a mangar y te pillaron. Yo llego un punto que no la aguanto más.*

Subcategoría *cómo interacciona con el alumnado* (Categoría "interrelación docente-estudiante"), pregunta 9 de la entrevista: **¿Diríais que el ambiente de la clase ha mejorado con respecto al año pasado?**, todos los estudiantes afirman sentir que el ambiente ha experimentado una mejora. En este caso, algunas de las respuestas más destacadas son: A4 – *mucho*; A6 - *un montón. El año pasado había mucho descontrol, yo cuando entré había mucho descontrol, demasiado*. A A10 *le sudaban los huevos por una cosa a A9 le sudaban los huevos por otra. Uno hacía lo que quería, la otra tampoco hacía lo que quería. Ya más o menos entre todos nos obligamos a todos a comportarnos bien;* A7 - *hombre… el año pasado… no… apenas hablábamos ni nada*; A8 - *sí, yo creo que ha mejorado un poco porque hemos ido conociéndonos también más ahí o* A10 - *sí, hay más confianza.*

Subcategoría *cómo interacciona con el docente* (Categoría "interrelación docente-estudiante"), pregunta 6 de la entrevista: **"¿Ha sido cariñosa con vosotros durante este tiempo que habéis estado dando clase con ella?",** salvo los alumnos A1 y A10, que no responden porque no lo pregunta la entrevistadora, el resto afirman que el docente ha tenido un trato cariñoso y afectivo con ellos durante las clases. Algunas de las respuestas destacadas: A2 - *muy cariñosa*; A4 - *es cariñosa siempre*; A8 - *siempre y con todo el mundo*.

Subcategoría *cómo interacciona con el docente* (Categoría "interrelación docente-estudiante"), pregunta 5 **"¿Habéis aprendido con ella?"** encontramos que salvo el alumno 8, todos los estudiantes manifiestan haber adquirido aprendizaje a lo largo del curso. En este sentido, algunas de las respuestas más destacadas, son: A1 - *yo he aprendido más de la vida*

que del estudio con Sandra. Aunque con el estudio también he aprendido mucho. Estudiando también he aprendido un montón de cosas, pero no solo estudiando. *A4 - yo más que en los cuatro años de secundaria los dos años en FPB.* A9 - *y a parte de las asignaturas yo he aprendido de la vida, yo con Sandra he aprendido de la vida, he aprendido mucho de la vida. Me ha enseñado a ver la vida de otra manera. Porque yo antes era solo que, si papá y mamá y ahora es también papá y mamá, pero ahora quiero sacarme algo. Porque Sandra es la que me animó a sacarme algo en la vida y no a ser un inútil* o A10 - *te ha enseñado lo que es la vida. Siempre nos intenta aconsejar, te aconseja como una madre más. Nos dice lo que es bueno, lo que es malo. Siempre se lo contamos todo a ella. Por si tú te das cuenta, todo es a ella*.

Subcategoría *cómo interacciona con el docente* (Categoría "interrelación docente-estudiante"), pregunta 11 de la entrevista: **"¿Qué cosas buenas creéis que os ha aportado vuestro paso por la FPB en vuestra vida? ¿Hay un antes y un después de la FPB?**", todos los estudiantes, salvo los A7 y A8, manifiestan sentir que la FPB le ha aportado en positivo en su vida. Es por ello que, el alumno A1 considera que - *hay un cambio en nosotros porque no nos trata como a unos niños chicos, nos tratan como personas más mayores. Nos está enseñando también a trabajar. Yo no tengo nada que ver con lo que era antes. Yo me quiero graduar, pero a la vez estoy muy triste*; el A4 indica - *ha aportado de todo bueno. Me voy con tristeza y pena*; el A6 asume que - *que no todos los maestros son unos hijos de pu..., porque yo lo creía firmemente. Yo sí, la verdad, yo pensaba que todos los maestros eran en plan "pum, pum, pum, pum" tu sigue por el camino para adelante y ya está, pero yo qué sé. También he aprendido a ser cabezón con mis cosas a sentirme bien. No, antes no. Yo con las ecuaciones, en la vida me las pones por delante, me las explicas una vez y las mando a tomar por "cu…", porque no, no. Eso en mi cabeza no. Yo me pensaba que eso no me iba a entrar y al final si me ha entrado.* Finalmente, el alumno A7 indica que - *no hay un antes y un después, porque este curso a mí no me gusta… yo tengo pensado después de esto apuntarme a otro, porque a mí informática no…* y el A10 – *a mí, cosas buenas si porque, por lo menos, me van a dar la ESO y ya tengo algo en mi vida. Nos hace más responsables porque en las prácticas ya nos están metiendo en la cabeza de buscar un trabajo y que tenemos que tener responsabilidad en nuestras cosas. Yo no tengo nada que ver con lo que era antes. Yo me alegro del cambio que he dado*.

Las entrevistas revelan que, para todos los estudiantes, salvo el alumno 3, la organización de actividades, dentro del papel docente, ha sido deseable, habiéndoles resultado divertidas, innovadoras y motivadoras, conectando con sus intereses personales. La forma en la que los estudiantes interaccionan con los compañeros, es decir, la interrelación entre iguales, es deseable para todos los entrevistados, salvo para el alumno 8, por lo que la mayoría considera que la gestión de los conflictos en el aula ha mejorado y están más capacitados para autocontrolar un problema o conflicto. En cuanto a cómo el docente interacciona con sus estudiantes, dentro de la interrelación docente-estudiante, todos los estudiantes consideran que es deseable, sintiendo que el docente es empático, afectuoso, cercano y positivo para la dinámica de aula.

Por otra parte, el ambiente general de aula, dentro de la interrelación estudiante-docente, cuatro de los diez entrevistados consideran que el ambiente es bueno, favoreciendo el trabajo del grupo como unidad y la resolución de conflictos sin mediación docente. En cambio, aquellos que consideran que es bueno, entienden que el ambiente, a veces, requiere de la mediación docente para resolver conflictos, sintiendo que no son capaces de gestionar positivamente los problemas de la clase. Finalmente, ocho estudiantes de los diez, consideran que las aportaciones personales de la FPB en sus vidas han sido deseables, mientras que el alumno 7 opina que es mejorable y el 8 que es bueno.

C) Narrativas

En la línea de la observación de aula y de las entrevistas, se proponen las narrativas para profundizar en la opinión que los estudiantes participantes tuvieron del proceso de intervención en el aula. En la Tabla 30 se presentan los resultados obtenidos de los estudiantes en función de las categorías y subcategorías.

Tabla 30

Resultados de las narrativas por cada estudiante en función de sus categorías

Narrativas											
Categoría	**Subcategoría**	**Alumnado**									
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Papel docente	Organización del tiempo	3	3		3	3	3		3	3	3
	Organización de contenidos	3	3		3	3	3		3	3	3
	Organización de actividades	3	3		3	3	3		3	3	3
Papel del alumnado	Cómo trabaja en el aula	3	3		3	3	3		2	3	3
Interacción estudiante-docente	Cómo interacciona con el alumnado	3	3		3	3	3		3	3	3
Papel de las CCEE	Relevancia de los contenidos	3	3		3	3	3		2	3	3

Leyenda: mejorable-1, bueno-2 y deseable-3.

Subcategoría *organización del tiempo* (Categoría "papel docente") pregunta 13 "**¿Os deja tiempo suficiente para terminar las actividades en clase**?: observamos cómo lo escrito al respecto revela que todos los estudiantes afirman haber tenido tiempo suficiente para terminar los trabajos de clase. Así el alumno A1 expresa- *a mí me sobra tiempo y haciéndolo bien*; el A2 - *hasta cuando se nos olvida deja más plazo*; el A4 - *nos deja tiempo de sobra siempre, siempre y cuando trabajes*, el A5 - e*s generosa* o el alumno A9 que afirma- *a veces me agobia, pero al final me entiende y me deja más tiempo*.

Subcategoría *organización de contenidos* (Categoría "papel docente") pregunta 1 **"¿La metodología entre el primer y el segundo trimestre ha sido diferente, has notado algún cambio? ¿Cuál?**": todos los estudiantes participantes han percibido una evolución positiva con el cambio de metodología, considerando que han experimentado una forma de trabajo más interesante y motivadora, como así lo indica el alumno A1 - *el primer trimestre trabajamos, así como más haciendo lo mismo, cogíamos el libro de matemáticas y hacíamos actividades todos los días. En el segundo trimestre hemos pasado a hacer naturales todo el trimestre y el*

trabajo ha sido más entretenido porque los temas los escogimos nosotros y son más interesantes que el cambio climático o la tabla periódica. El principal cambio fue en la forma de trabajar en clase, antes de forma más aburrida y después parecía un juego y teníamos más interés. En esta línea, el alumno A2 considera que - *en el primer trimestre ha sido más aburrido, aunque he aprendido a hacer ecuaciones y yo no sabía ni dividir. En este ha sido mejor porque hemos hablado de cosas más interesante y parece que tengo a Sandra hablándome todo el día de no comas esto o no hagas esto otro. Hemos elegido los temas que íbamos a estudiar y eso mol*a; el alumno A6 - *las clases son muy diferentes ahora porque hacemos cosas nuevas y divertidas. No usamos el libro y en cambio he aprendido más* o el alumno A9, que entiende que - *ha sido muy diferente. Si he notado el cambio. El cambio es que hemos trabajado de otra manera y a mí me ha gustado más porque el tiempo me pasaba más deprisa en clase.*

Subcategoría *organización de contenidos* (Categoría "papel docente") pregunta 2 "**¿Cómo te ha gustado trabajar más?**": en la misma línea de la pregunta anterior (pregunta 1 de la entrevista), todos los estudiantes afirman haberse sentido mejor con la nueva metodología. Es por ello que el alumno A1 afirma que - a *mí me ha gustado mucho más como hemos trabajado en el segundo trimestre porque no se te hacían pesadas las horas, se te hacían hasta cortas*; el A2 - m*e ha gustado más trabajar de la segunda forma porque me gustan los temas y porque parecía que no estábamos en clase. A veces me sentía como si estuviera trabajando*; el A5 - m*e ha gustado más así porque es más guay dar yo las clases y poner las notas que estar siempre liado haciendo ecuaciones*; el A6 - a *mí me gusta más trabajar así porque el tiempo pasa rápido y porque no aprendes tonteras* o el A10 - n*os ha gustado a todos más*.

Subcategoría *organización de contenidos* (Categoría "papel docente") pregunta 3 **"¿Se hacen siempre las mismas cosas o van cambiando?**": con lo que respecta a la metodología, y en la misma dirección que las preguntas anteriores, todos los estudiantes afirman trabajar de una forma variada e interesante a lo largo de la intervención. Es por ello que el alumno A1 considera que - *cada clase era diferente siempre. En verdad el planteamiento es nunca hacer las mismas cosas, la maestra te lo pone para que no te aburras y eso. Cada día cambiando las cosas, a lo mejor un día explica la maestra y el otro puedo explicar yo y otro,* el alumno 4, - *si ella me mandaba esa tarea. Me hacía sentir importante ponerle las notas al resto y explicar a todos*, el A2 - *nunca se hacen las mismas cosas, a veces le preguntábamos que qué nos traería*

hoy porque era intrigante o el alumno A10 - *este trimestre ha sido mejor por haber hecho cosas nuevas a las que no estábamos acostumbrados*.

Subcategoría *organización de contenidos* (Categoría "papel docente") pregunta 4 "**De todas las actividades que has hecho a lo largo del trimestre ¿cuál te ha gustado más? ¿Por qué?**": los estudiantes recuerdan la actividad que más les ha gustado. En este sentido, el alumno A1 afirma que - *la actividad que más me ha gustado ha sido explicar el embarazo y las drogas como afectan al feto. Lloré y todo, me sentí identificada. Me ha gustado tener que dar yo una clase y hacerles yo el examen y mis compañeros porque me sentía valorada y me sentía importante*; el A2 - *en este ha sido mejor porque hemos hablado de cosas más interesante y parece que tengo a Sandra hablándome todo el día de no comas esto o no hagas esto otro. Hemos elegido los temas que íbamos a estudiar y eso mola*; el A5 - m*e ha gustado la pancarta y preparar una investigación estando yo dirigiendo a esta gente porque nos salió muy bien, me hizo sentir feliz;* el alumno A6 - h*e aprendido mucho porque cuando yo tenía que explicar algo lo tenía que saber bien. Nunca me he sentido tan valorado por un maestro* o el alumno A9 - l*a mejor de todas ha sido el día que di la clase porque me di cuenta de que me desenvuelvo bien y superé algunos miedos. También nos reímos mucho cuando leímos unas historias que inventó la profesora sobre las drogas*.

Subcategoría *organización de contenidos* (Categoría "papel docente") pregunta 5 **"¿Es posible aprender y divertirse? ¿Te ha pasado últimamente en las clases de ciencias?**": los resultados indican que todos los estudiantes afirman haberse divertido en el aula mientras trabajaban, por lo que el estudiante A1 afirma que - *la maestra ha sido estresante a veces en verdad nos hemos divertido y reído mucho porque no parecía que estábamos en clase era diferente. Te entretiene y te diviertes, aunque tienes que trabajar mucho y te cansas. Antes pasaba de las clases y quería que terminase siempre la hora*; el A2 - *ha sido divertido y eso es raro en clase*; el A6 - *molan las clases porque al final te diviertes* o el alumno A10 - *me parecen clases divertidas porque ella nos deja a trabajar a nuestro rollo y siempre hacemos cosas que nos gustan, aunque estudiar es duro.*

Subcategoría *organización de contenidos* (Categoría "papel docente") pregunta 7 "**¿Qué secuencia didáctica os ha gustado más? ¿Por qué? ¿Cuál de los tres temas te parecen más interesantes para la vida?":** pese a haber sido los estudiantes quienes seleccionaron los contenidos, cada alumno afirma haber sentido especial interés por una secuencia en concreto, habiéndose sentido identificado con las temáticas trabajadas en el aula y habiendo éstas sido de utilidad para su vida diaria. En esta línea, el alumno A1 - *el tema más interesante ha sido el de la droga para mí y el de la sexualidad. Todas son interesantes para la vida porque comer comemos todos los días y no veas si comemos porquerías y mierdas, pero vamos lo mejor ha sido el tema del tabaco el alcohol y la droga y la droga también en el embarazo*. El alumno A5 - *todo tenía una parte chula. El tema de la droga ha sido un descubrimiento en muchas cosas, aunque yo también he enseñado cosas a la profesora que no sabía*; el A6 - *del otro temario de naturales recuerdo el tema de las drogas porque yo pensaba que lo sabía todo, pero para nada. Con la sexualidad nos hemos hartado de reír. He sido el medico en una clase y he pasado consulta, ha sido lo más divertido. No han sido cosas inútiles para nada. Todos los temas han tenido algo de interesante* y el alumno A9 - *la sexualidad y la nutrición. Porque de las drogas manejo mejor el tema y de la nutrición también, pero he aprendido cosas que no sabía, ahora tengo más cuidado con lo que como y con lo que compro. Para la vida lo más interesante la nutrición porque comer comemos todos a los días*.

Subcategoría *organización de actividades* (Categoría "papel docente") pregunta 6 "**¿Has aprendido cosas nuevas? ¿Se pueden aplicar a tu vida o te parecen cosas inútiles?**": encontramos que todos los estudiantes admiten haber aprendido en el proceso de intervención a través de actividades amenas, divertidas e innovadoras. En este sentido, el alumno A1 - *yo no puedo usar ecuaciones en mi vida normal, pero estando en casa me he acordado de muchas cosas de que hemos visto en la clase. En verdad sigo bebiendo los fines de semana, pero conozco las cosas mejor ahora y cuando voy a consumir me corto porque tengo miedo y con el sexo también tengo más cuidado. Me ha gustado más el segundo trimestre y no he faltado los miércoles si quiera para entregar las tareas*. Asimismo, el alumno A2 considera que - *han sido clases chulas, en verdad porque hemos hablado de todo. Yo no me drogo ni bebo ni nada de eso, pero por mi primo he tomado nota de las cosas que pueden* ser *mortales y malas. Son interesantes. Las ecuaciones no mucho. He aprendido a saber cosas de*

la comida, he visto un video de la coca cola muy fuerte, además. Me ha impactado el tema de la droga porque no sabía que eran tan, tan malas. También recuerdo que he tenido que explicar una clase y darla yo y yo no pensaba que sería capaz de hacerlo por el tema de hablar delante de todo. Igualmente, el alumno A4 afirma que- *la nutrición es lo que más me ha gustado porque he descubierto cosas que no pensaba de la comida y me acuerdo hasta cuando voy a comprar. También los malos consumos* y el A10 determina que- m*e he dado cuenta de que sabía poco de cosas que pensaba que sabía todo. Todo tiene que ver con lo que hacemos a diario*.

Subcategoría *cómo trabaja en el aula* (Categoría "papel del estudiante") pregunta 9 "**Generalmente, ¿Sueles trabajar de forma activa durante el transcurso de las clases?**": todos los estudiantes manifiestan haber trabajado de forma activa y participativa, preocupándose por cumplir con los plazos y la finalización de actividades encomendadas por el docente durante el transcurso de las clases, por lo que el alumno A1 considera que - *he llegado a trabajar con el alumno 3 y con el 9 imagínate. Yo tenía un trato con la maestra y si trabaja todos los días y no faltaba y me comportaba bien ella me ponía un 10 en la nota final y he trabajado como nunca en mi vida a piñón todos los días y ayudando a los demás porque he sabido muchas cosas para poder aprendérselas a los demás*. El A5 afirma que - *nunca me ha dado por trabajar así la verdad, volaba el tiempo*; el A6 - *no nos hemos aburrido y hay mucho pique en la clase y hay que trabajar para no quedarse detrás del resto* y el alumno A10 - *generalmente me cuesta mucho centrarme porque tengo problemas en casa, pero me he conseguido olvidar*.

Subcategoría *cómo trabaja en el aula* (Categoría "papel del estudiante") pregunta 15 **"¿Dais vuestra opinión en cuanto a cualquier tema relacionado con la clase?**": todos los estudiantes confiesan haberse sentido libres en clase para verter su opinión, asegurando que el docente consensuaba con ellos las principales decisiones a tomar en el aula, considerando las necesidad del alumnado. Por tanto, el estudiante A1 afirma que - *ella nos lo consulta todo siempre y tiene en cuenta nuestra opinión*; el A2 - *siempre nos pregunta las cosas que no nos gustan*; el A4 - *la maestra es la mejor porque nos escucha y nos regala cosas y nos entiende a todos, es buena*; el A5 - *siempre nos pregunta lo que pensamos de las cosas*" o el A8 - *nos tiene en cuenta para todo*.

Subcategoría *cómo interacciona con el alumnado* (Categoría "interrelación docente-estudiante") pregunta 10 "**La profesora, ¿estimula tu participación activa durante las clases? ¿Y del resto?**": todos los estudiantes afirman que el docente estimuló la participación del grupo clase, por lo que el estudiante A2 considera que - *la maestra te insiste y está siempre encima como apoyo de todos;* el A8 - *he trabajado siempre y he tenido tiempo de sobra para terminar las cosas, a veces demasiado, aunque reconozco que me ha costado este año trabajar porque me he sentido desmotivado. Tal vez he conseguido trabajar ahora mejor. No me gusta intervenir en clase, suelo aislarme* o el alumno A9 que entiende que - *me cuesta horrores trabajar, pero parece que ha costado menos*.

Subcategoría *cómo trabaja en el aula* (Categoría "papel del estudiante") pregunta 11 **"¿Cómo resuelve la profesora los conflictos surgidos en el aula?**": los estudiantes en su conjunto, afirman que el docente resolvió los conflictos mediando con el diálogo. Por tanto, el alumno A1 indica que - *cuando hay conflicto siempre interviene antes de que se vaya la cosa de locos, primero hablando con todos y luego si no se pone más seria y es chungo*. El alumno A2 - *cuando hay peleas la maestra empieza suave a hablar con todos, pero si la cosa va a más se pone muy seria y es mejor no jugar con eso*; el A4 supone que - *los conflictos siempre se resuelven hablando, antes no antes era todo más a lo bestia. El ambiente es lo mejor se echará de menos cuando nos vayamos por que no vamos a estar así en ningún sitio*; el A5 - *no solemos pasarnos cuando esta ella porque no se merece que la enfademos* y el A10 - *hablando y comiendo el coco*.

Subcategoría *cómo trabaja en el aula* (Categoría "papel del estudiante") pregunta: 12 "**¿Qué hace la profesora cuando explica y no os enteráis?**": todos los estudiantes afirman que el docente tuvo paciencia a lo largo de sus explicaciones. Por tanto, el alumno A1 considera que - *ella explica a todos siempre. A mí me sobraba tiempo y haciéndolo bien*; el estudiante A4 indica que - *ella hasta que todos no se han enterado no deja de parar hasta que todos vamos igual, menos con alumno 7 que pasa de todo*; el A6 "*Explica mil veces y a veces incluso nos lleva a otras clases para que recuperemos*; el A8 - *Sandra resuelve los conflictos, conmigo ha hecho mucho en ese sentido porque me ha ayudado en algunas decisiones* o el A10 - *está pendiente de todo y pregunta todo el rato y negocia con nosotros*.

Subcategoría *cómo interacciona con el alumnado* (Categoría "interacción docente estudiante") pregunta: 14 **"Cuando la profesora está en clase, ¿el ambiente es bueno? ¿Es igual que con otros profesores?":** los estudiantes en su conjunto opinan que el ambiente en clase fue bueno y mejoró con la monitorización y mediación del docente, con el que mantienen una buena relación. Es por ello que, el alumno A2 indica que - *es la maestra con la que tenemos más buen rollo. Se ríe mucho y es simpática*; el A4 - *el ambiente con ella es bueno porque nos calma cuando no estaos bien*; el A5 - *a veces se desmadra por los cuatro idiotas, pero ella es la maestra del colegio;* el A6 - *siempre es simpática y es agradable estar en clase con ella, a veces es buena cuando no lo merecemos* o el A9 - *con ella el ambiente siempre se suaviza hasta cuando estamos peor todos. Es la mejor que he tenido nunca porque no te deja tirado*.

Categoría *papel de las CCEE* pregunta 8 **"¿Alguno de los tres temas anteriores te han parecido aburridos? ¿Cuál? ¿Por qué?":** observamos que todos los estudiantes afirman no haberse aburrido a lo largo de las clases. Es por ello que el estudiante A1 considera que - *en realidad no me he aburrido. Con las matemáticas mucho más;* el A2 indica - *no hemos tenido tiempo de aburrirnos, la verdad, además eran temas que escogemos*; el alumno A4 afirma que- *aburrido no ha sido ninguno porque nos hemos reído mucho;* el A5 - *no. Los escogimos por votación en clase, eso es una experiencia* o el alumno A6 - *no nos hemos aburrido y hay mucho pique en la clase y hay que trabajar para no quedarse detrás del resto*.

Según revelan los resultados de las narrativas, la organización del tiempo por parte del docente, es deseable, por lo que los estudiantes han sentido haber tenido tiempo suficiente para desarrollar al máximo sus capacidades y competencias. Asimismo, la organización de contenidos, según los estudiantes, es motivadora y promueve su participación e implicación en el aula, entendiendo que se trata de una forma de trabajo innovadora y hasta divertida. Los estudiantes consideran que su papel en el aula ha sido dinámico y activo y que su relación con el docente ha sido positiva, estrecha y afectuosa, habiendo sentido que el docente se implicaba, no solo en los conflictos y problemas surgidos en clase, sino que traspasaba las fronteras del aula, llegando a implicarse y preocuparse por sus problemas personales. Para los

estudiantes, según las narrativas, las ciencias experimentales les han resultado interesantes y atractivas, pudiendo extrapolar los contenidos a sus vidas personales.

D) Diario docente

El diario docente a lo largo de la intervención, recoge anotaciones de un total de 41 sesiones (Anexo 12). Siguiendo la Tabla de Categorías para realizar el análisis del diario docente, observamos que los comentarios se centran en las categorías "papel del alumnado" (cómo trabaja en el aula) e "interacción entre iguales" (cómo interacciona con los compañeros), por lo que elaboramos la Tabla 31 según los comentarios más destacados sobre los estudiantes y sus correspondientes sesiones, de forma que se pueda visibilizar los aspectos más destacados en cada uno de ellos, así como la evolución a lo largo del proceso de intervención.

Tabla 31.

Relación de cada uno de los estudiantes con los comentarios más relevantes del diario docente

Alumnos	Comentarios
Alumno 1	**Sesión 4.** Me dice que no me acostumbre y que no me emocione que el que les gusten los deberes es casualidad. **Sesión18.** Discute con 9. **Sesión 24**. Insulta gravemente a 9. Los compañeros lo tienen que sujetar. Dice que no volverá clase. **Sesión 25.** Acude a clase. Reconciliación con 9.
Alumno 2	**Sesión 5.** Me comenta que o trabaja solo o no trabaja. **Sesión 7.** Discute con el 9. Gestiona bien. **Sesión 34.** No participa en el debate.
Alumno 3	**Sesión 4.** Trabaja, aunque les cuesta. **Sesión 5.** Me comenta que o trabaja solo o no trabaja. **Sesión 6.** Habla conmigo, nuevamente, para trabajar solo. Acordamos que sí, pero con la condición de que en la siguiente trabaje en grupo. **Sesión 7.** No trabaja nada. **Sesión 8.** Trabaja solo toda la hora por su compañero no querer trabajar. **Sesión 9.** Trabaja solo, al no estar su compañero.
Alumno 4	**Sesión7.** Ayuda a un grupo diferente del suyo. **Sesión 8.** Ayuda a 8, que está solo. **Sesión 21**. Me dice que no voy a ser capaz de tentarles con el patio, porque están entusiasmados con la tarea.

Alumno 5	**Sesión 4.** Trabaja, aunque le cuesta. **Sesión 11.** Expone pese a su timidez.
Alumno 6	**Sesión 11.** Expone el primero con nerviosismo. Dice haber aprendido mucho.
Alumno 7	**Sesión 4.** Trabaja, aunque le cuesta. **Sesión 8.** Duerme toda la hora. **Sesión 9.** Decide trabajar solo, debido a que en las sesiones posteriores había trabajado poco. **Sesión 11.** Se burla de 8. **Sesión 15.** Pega un golpe en la mesa porque no quiere trabajar. Dice no querer trabajar esa "mierda" y se va de la clase. Dice sentirse insultado al ser un alumno consumidor y estar trabajando el hábito de consumo de sustancias. Termina entrando en clase. **Sesión 16.** Duerme para mostrar desinterés, aunque termina participando. **Sesión 34.** No participa en el debate. **Sesión 35.** Intenta romper el buen ambiente.
Alumno 8	**Sesión 7.** Primera sesión a la que acude del proceso de intervención. **Sesión 8.** Trabaja solo al no asistir su compañero. **Sesión 11**. Expone pese a su excesiva timidez. Sale de un portazo de la clase por un enfrentamiento con 7. Amenaza con dejar de venir al centro y volver a su preocupante absentismo de meses anteriores. **Sesión 12. A**cude al aula. Comenta no haber querido dejar tanto trabajo anterior sin terminar. Me dice que no me quiere dejar tirada. Expone tartamudeando.
Alumno 9	**Sesión 5.** Me comenta que o trabaja solo o no trabaja. **Sesión 7.** Discute con el 2 y sale de la clase. **Sesión 14.** Conflicto con 10. **Sesión18.** Discute con 1. **Sesión 22.** Se enfada y llama panchito de mierda a un compañero. **Sesión 24.** Exige unas disculpas del alumno 1 para trabajar. **Sesión 25.** Acude a clase. Reconciliación con 9.
Alumno 10	**Sesión 7.** Primera sesión a la que aciden del proceso de intervención. **Sesión 9**. Trabaja solo al faltar su compañero. **Sesión 14.** Conflicto con 9. **Sesión 28.** En el recreo roba el desayuno a los estudiantes de primaria y debemos suspender la sesión.

El diario docente, revela que el estudiante 7, es uno de los más conflictivos, seguido por el 9 y el 3. Los alumnos 2, 3, 4, 5, 6 y 8, no plantean problemas relevantes durante el periodo de intervención y el 1 y 10 entra en conflictos de forma puntual. Esto significa que los principales conflictos de aula y, por tanto, los que plantean interferencias al transcurso normal de la clase son 3 de 10.

IV.1.3. Factores socioafectivos y de desarrollo personal: autoestima, autoeficacia y autoconcepto

Se presentan los datos obtenidos en los diferentes cuestionarios de autoestima, autoeficacia y autoconcepto, pasados a los estudiantes de forma previa y posterior al proceso de intervención.

Autoestima

El primero de los cuestionarios que se pasa a los participantes de la presente investigación a modo de pretest, es el test de Rosenberg, para medir la autoestima. Este mismo cuestionario se volvió a pasar una vez finalizada la intervención, con la idea de poder comparar los resultados obtenidos en cada uno de los estudiantes y observar una posible evolución en los mismos.

Considerando que la puntuación más baja que se puede conseguir son 10 puntos y la más alta 40, en la Tabla 32 se reflejan los resultados obtenidos en el cuestionario de la autoestima, pudiéndose observar las diferencias tanto por ítem, como totales en cada estudiante entre pretest y postest.

Tabla 32.

Resultados del cuestionario Rosenberg de autoestima (pre y post)

Pretest/ postest – Autoestima												
		ítems cuestionario RSE										
Alumnado												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Alu 1	Pretest	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	23
	Postest	4	1	4	4	1	4	4	1	1	1	25
Alu 2	Pretest	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	25
	Postest	4	1	4	3	1	4	3	1	2	2	25
Alu 3	Pretest	2	4	2	3	3	1	2	4	2	2	25
	Postest	3	3	4	4	2	2	2	2	2	2	26
Alu 4	Pretest	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	24
	Postest	4	1	4	4	1	3	4	1	1	2	25
Alu 5	Pretest	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	26
	Postest	4	2	3	4	1	3	4	2	2	2	27
Alu 6	Pretest	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	25
	Postest	3	2	4	4	2	3	3	1	2	3	27
Alu 7	Pretest	2	3	2	1	4	1	2	3	3	3	24
	Postest	3	4	2	2	3	1	2	3	3	3	26
Alu 8	Pretest	3	2	3	4	3	2	2	3	2	3	27
	Postest	4	1	4	3	2	2	3	2	2	2	25
Alu 9	Pretest	2	3	3	2	2	2	2	3	3	4	26
	Postest	4	2	4	3	1	3	4	2	2	2	27
Alu 10	Pretest	3	2	3	1	3	3	2	2	3	3	25
	Postest	4	2	4	4	1	3	3	2	3	2	28

Una gráfica al respecto se representa en la Figura 28, donde se muestran los valores obtenidos por cada estudiante.

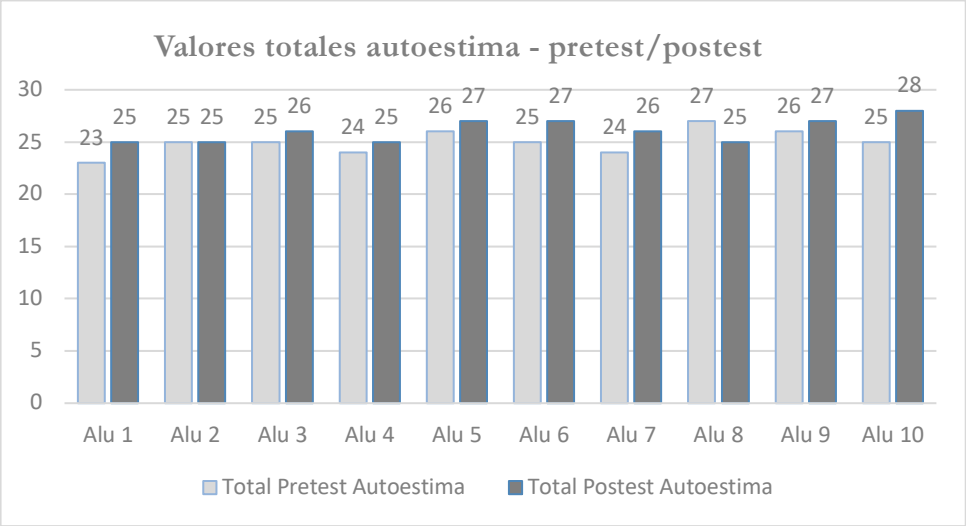


Figura 28

Resultados totales obtenidos en el cuestionario Rosenberg de autoestima (pre y post)

Salvo los alumnos A2, que queda igual, y A8, que sufre un descenso, todos experimentan un ligero incremento en la autoestima tras el proceso de intervención en el aula. En este sentido, es importante recordar que el alumno A2, está diagnosticado por el servicio de salud mental como asperger existiendo, en este sentido, un conflicto entre este diagnóstico y el establecido por la orientación del centro.

Autoeficacia

El siguiente de los cuestionarios pasados a los estudiantes participantes en la presente investigación es el test de autoeficacia ACAES, cuyos resultados se reflejan en la Tabla 33.

Tabla 33

Resultados del cuestionario ACAES de autoeficacia (pre y post).

Test autoeficacia ACAES																				
		Ítems cuestionario ACAES																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total
Alu 1	**Pretest**	2	2	2	2	3	4	2	4	2	1	1	1	2	2	2	3	2	2	39
	Postest	4	4	4	4	3	5	4	4	5	4	4	4	3	4	5	3	2	4	70
Alu 2	**Pretest**	2	2	4	3	2	3	3	4	3	2	2	3	3	2	3	3	1	1	46
	Postest	4	4	4	4	2	3	4	5	4	5	5	4	4	4	4	3	1	4	68
Alu 3	**Pretest**	1	1	2	2	1	2	2	3	2	2	1	1	3	2	2	1	1	2	31
	Postest	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	50
Alu 4	**Pretest**	4	5	4	4	3	4	3	3	3	3	4	3	2	4	5	4	2	2	62
	Postest	5	5	4	4	4	5	5	3	4	4	5	4	4	5	5	4	3	4	77
Alu 5	**Pretest**	3	2	2	3	2	3	3	2	2	4	4	3	2	2	4	3	2	1	47
	Postest	4	4	3	3	2	3	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	2	5	68
Alu 6	**Pretest**	4	2	2	2	1	3	3	4	3	2	2	2	4	4	5	3	3	2	51
	Postest	5	4	4	4	3	3	4	4	5	4	4	5	5	5	5	3	3	5	75
Alu 7	**Pretest**	2	1	3	2	1	2	2	3	2	1	1	1	4	2	2	3	1	1	34
	Postest	2	1	3	2	1	3	2	3	3	1	2	2	4	2	2	3	4	1	41
Alu 8	**Pretest**	1	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	1	5	2	1	4	66
	Postest	3	3	5	4	4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	4	2	1	4	60
Alu 9	**Pretest**	2	2	2	2	4	2	2	1	2	1	1	3	3	2	2	4	2	1	38
	Postest	5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	72
Alu 10	**Pretest**	3	2	3	2	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	41
	Postest	4	4	3	2	3	2	1	4	4	4	3	3	2	2	3	3	4	4	55

Leyenda: nunca puedo-1, casi nunca puedo-2, no sé qué responder-3, casi siempre puedo-4, siempre puedo-5.

A continuación, en la Figura 29, se representan los valores pre y post obtenido a través del cuestionario ACAES para la autoeficacia.

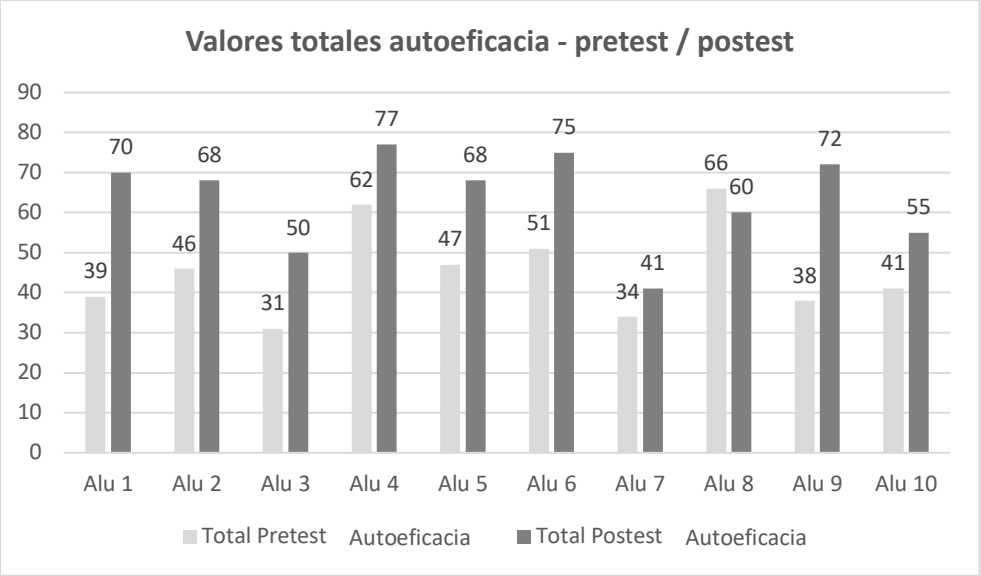


Figura 29
Resultados totales obtenidos en el cuestionario ACAES de autoeficacia (pre y post)

A través del gráfico, se puede observar, al igual que sucede en el caso de la autoestima, que se produce un incremento positivo de todos los estudiantes, salvo en el caso del alumno 8 que experimenta un descenso, pasando de 66 puntos a 60. Los alumnos 1 y 9, son lo que experimentan una mejoría más acusada si comparamos con la puntuación obtenida de forma previa a la intervención, siendo el alumno 4 el que alcanza la mayor puntuación, llegando a 77.

Autoconcepto

Finalmente, se pasa a los estudiantes participantes en la intervención el test de autoforma AF-5 (Anexo 17), de García y Musitu (2001), para medir el autoconcepto. Al igual que sucede con los dos constructos anteriores, se pretende medir el autoconcepto antes y después de la intervención, por lo que se pasa de forma previa y posterior a la misma.
En este sentido, la Tabla 34 se presentan los resultados de los ítems del 1 al 30.

Tabla 34

Resultados del cuestionario AF-5 de autoconcepto (pre y post)

Test Autoconcepto AF-5																
Ítems Cuestionario AF-5																
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**
Alu 1	**Pretest**	3	2	3	4	3	4	2	5	1	4	3	2	3	3	1
	Postest	4	4	2	4	4	5	3	3	2	4	5	1	2	3	2
Alu 2	**Pretest**	3	3	4	2	2	3	3	5	4	1	3	2	4	1	2
	Postest	4	4	3	2	3	4	4	3	4	1	4	1	3	2	3
Alu 3	**Pretest**	2	1	4	4	2	1	1	5	2	1	2	3	5	3	2
	Postest	3	2	3	4	2	1	2	4	2	1	3	2	3	3	2
Alu 4	**Pretest**	4	2	3	4	4	4	2	4	2	3	4	3	3	2	2
	Postest	5	3	2	4	5	5	3	3	2	3	5	2	2	2	3
Alu 5	**Pretest**	3	3	3	3	3	4	3	3	3	5	3	2	2	2	3
	Postest	4	4	2	2	4	5	4	2	3	5	4	1	1	2	5
Alu 6	**Pretest**	4	3	3	3	3	3	3	4	4	5	3	2	2	2	2
	Postest	5	4	2	3	4	5	4	3	4	5	4	1	1	2	2
Alu 7	**Pretest**	2	3	3	5	1	1	3	5	2	2	1	3	1	5	1
	Postest	2	4	2	5	2	1	4	4	2	2	3	2	2	5	2
Alu 8	**Pretest**	4	3	2	3	4	4	3	5	4	5	4	3	2	3	3
	Postest	4	4	2	2	3	4	3	3	3	3	3	1	2	3	3
Alu 9	**Pretest**	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	2	4	4	3
	Postest	4	5	3	3	5	4	5	3	3	3	5	1	3	2	4
Alu 10	**Pretest**	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	2	3	2	3
	Postest	4	5	2	3	4	4	5	3	4	4	4	1	2	1	4

Tabla 34 (cont.)

Test autoconcepto AF-5																	
Ítems cuestionario AF-5																	
		16	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**	**26**	**27**	**28**	**29**	**30**	**Total**
Alu 1	**Pretest**	4	2	3	1	2	3	3	2	1	4	3	4	5	1	2	83
	Postest	5	5	3	2	1	4	4	2	1	3	4	4	4	3	3	95
Alu 2	**Pretest**	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	5	5	2	87
	Postest	5	4	2	3	3	4	2	2	4	1	4	4	3	5	3	94
Alu 3	**Pretest**	1	2	4	2	2	2	4	2	2	1	2	2	4	2	2	72
	Postest	2	3	3	2	2	3	3	1	2	2	3	3	3	3	3	75
Alu 4	**Pretest**	4	3	3	1	3	4	3	2	1	3	4	3	3	2	3	88
	Postest	5	4	2	1	4	5	2	1	1	3	5	3	2	2	4	93
Alu 5	**Pretest**	4	3	3	2	3	3	3	4	1	5	4	3	3	2	3	91
	Postest	5	4	2	3	4	4	2	2	1	5	5	4	2	2	4	97
Alu 6	**Pretest**	4	3	3	3	3	3	2	2	4	5	3	3	4	4	3	95

	Postest	5	4	2	3	4	4	1	1	4	5	4	4	3	4	4	101
Alu 7	**Pretest**	3	2	2	2	3	1	3	2	3	2	2	3	4	3	3	76
	Postest	5	3	2	2	4	1	2	1	3	2	3	4	3	3	4	84
Alu 8	**Pretest**	4	3	3	3	3	3	2	3	4	5	4	3	5	4	3	104
	Postest	5	3	2	3	4	3	2	2	3	4	5	4	3	3	4	93
Alu 9	**Pretest**	4	5	3	3	4	3	2	2	3	3	3	5	4	3	4	103
	Postest	5	5	2	3	5	5	1	1	4	3	4	5	3	3	5	107
Alu 10	**Pretest**	4	3	3	4	4	3	3	2	4	5	3	4	3	4	3	101
	Postest	5	4	2	5	5	4	2	1	4	5	4	5	2	4	4	106

Leyenda: nunca-1, casi nunca-2, algunas veces-3, casi siempre-4, siempre-5.

La figura 30 muestra de forma gráfica los resultados obtenidos.

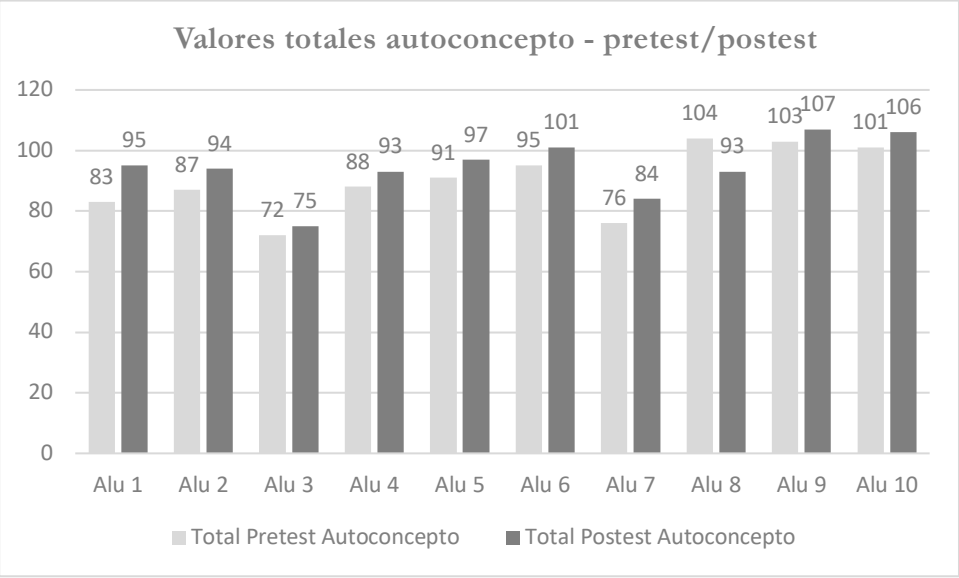


Figura 30. *Resultados totales obtenidos en el test AF-5 de autoconcepto (pre y post).*

En este caso, salvo el estudiante 8, se puede observar que todos los alumnos participantes en la investigación experimentan un aumento en los valores del autoconcepto. A continuación, en las Figuras de la 31 a la 40, se muestra el conjunto de valores obtenidos en cada estudiante:

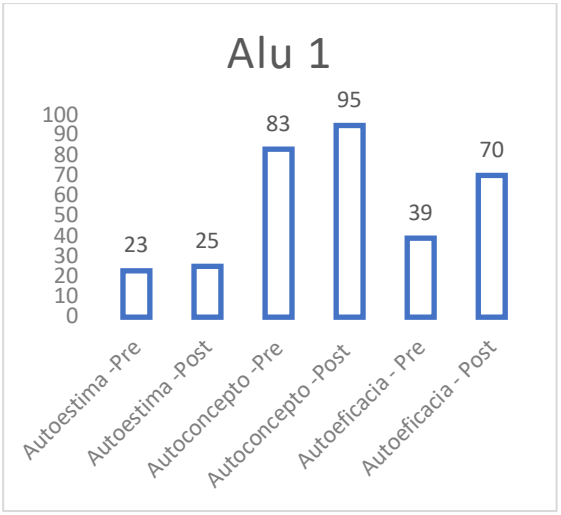


Figura 31. Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 1.

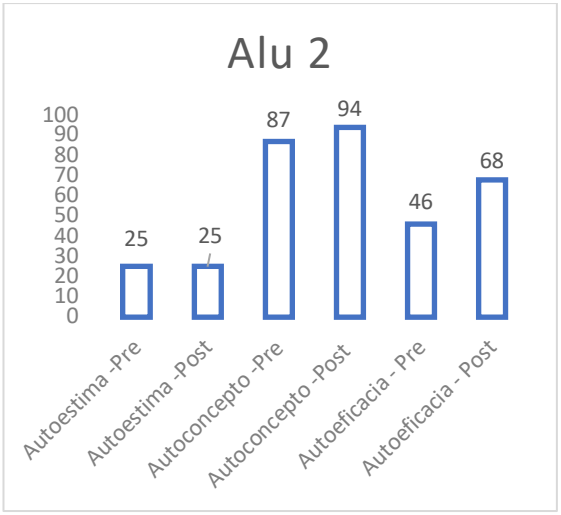
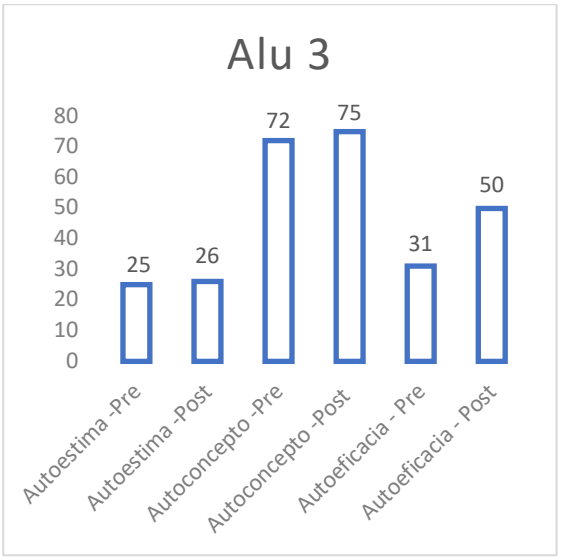


Figura 32. Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 2.

El alumno 1, aumenta los tres valores (autoestima, autoconcepto y autoeficacia). En el caso de la autoestima, aumenta en 2 puntos, en el caso del autoconcepto, experimenta un aumento de 12 puntos y en el caso de la autoeficacia, se produce un incremento de 31 puntos.

El alumno 2, aumenta en dos de los tres valores (autoconcepto y autoeficacia), quedando igual la autoestima antes y después de la intervención. En el caso del autoconcepto, experimenta un aumento de 3 puntos y en el caso de la autoeficacia, se produce un incremento de 22 puntos.



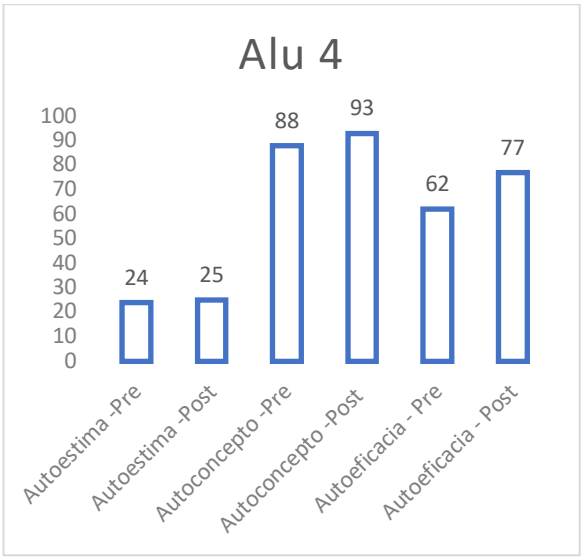


Figura 33. Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 3.

El alumno 3, aumenta en los tres valores (autoestima, autoconcepto y autoeficacia).

En el caso de la autoestima, tenemos un aumento de un punto, en el caso del autoconcepto, experimenta un aumento de 3 puntos y en el caso de la autoeficacia, se produce un incremento de 19 puntos

Figura 34. Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 4.

El alumno 4, aumenta en los tres valores (autoestima, autoconcepto y autoeficacia).

En el caso de la autoestima, tenemos un aumento de un punto, en el caso del autoconcepto, experimenta un aumento de 5 puntos y en el caso de la autoeficacia, se produce un incremento de 15 puntos.

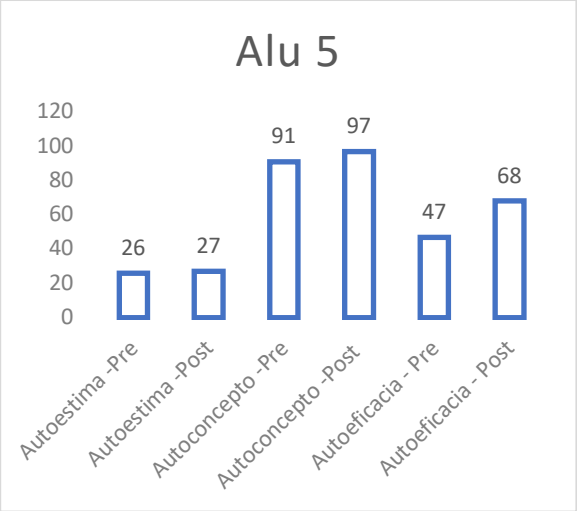


Figura 35. Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 5.

El alumno 5, aumenta en los tres valores (autoestima, autoconcepto y autoeficacia).

En el caso de la autoestima, tenemos un aumento de un punto, en el caso del autoconcepto, experimenta un aumento de 6 puntos y en el caso de la autoeficacia, se produce un incremento de 21 puntos.

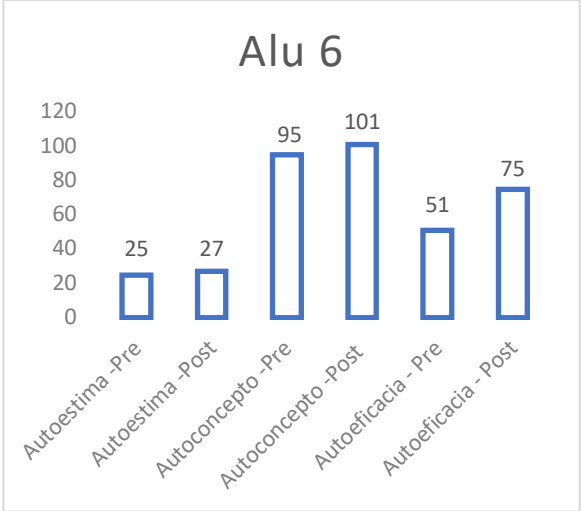


Figura 36. Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 6

El alumno 6, aumenta en los tres valores (autoestima, autoconcepto y autoeficacia).

En el caso de la autoestima, tenemos un aumento de un punto, en el caso del autoconcepto, experimenta un aumento de 6 puntos y en el caso de la autoeficacia, se produce un incremento de 21 puntos.

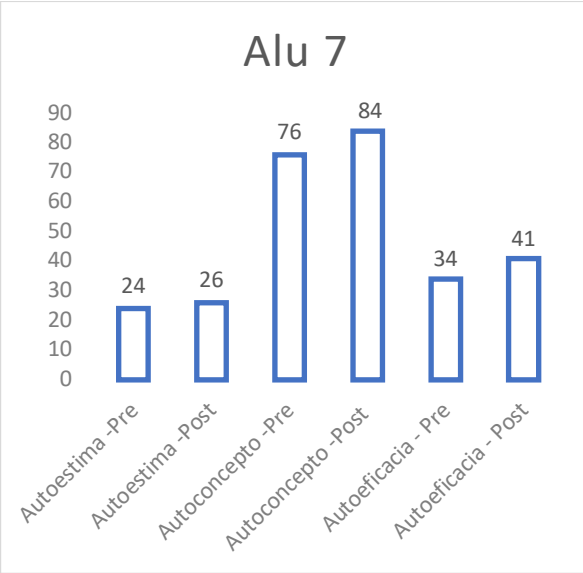


Figura 37. Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 7.

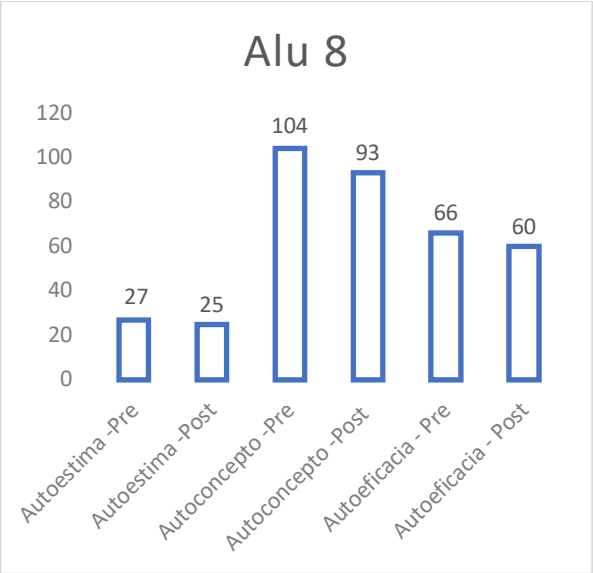


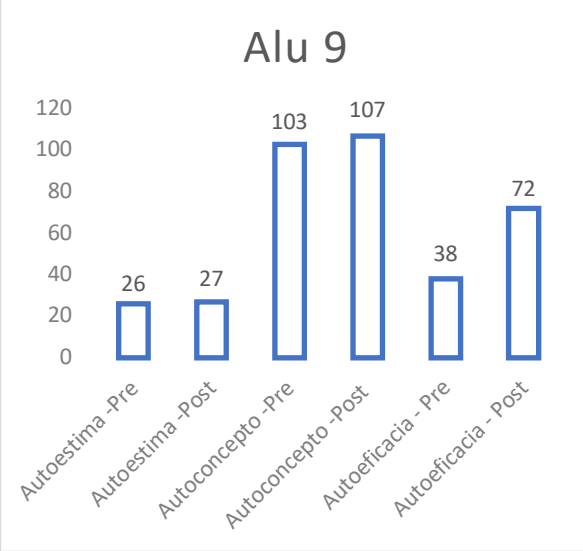
Figura 38. Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 8.

El alumno 7, aumenta en los tres valores (autoestima, autoconcepto y autoeficacia).

En el caso de la autoestima, tenemos un aumento de 2 puntos, en el caso del autoconcepto, experimento un aumento de 8 puntos y en el caso de la autoeficacia, se produce un incremento de 7 puntos.

El alumno 8, disminuye los tres valores (autoestima, autoconcepto y autoeficacia).

En el caso de la autoestima, sufre un descenso de dos puntos, en el caso del autoconcepto, experimenta un descenso de 11 puntos y en el caso de la autoeficacia, se produce una bajada de 6 puntos.



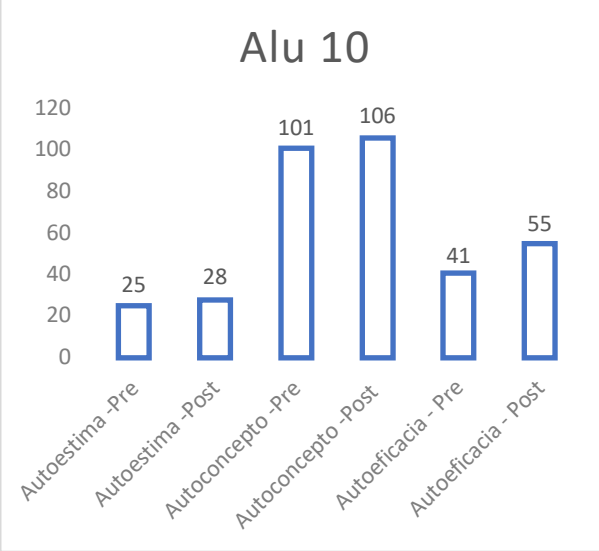


Figura 39. Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 9.

El alumno 9, aumenta los tres valores (autoestima, autoconcepto y autoeficacia). En el caso de la autoestima, sufre un aumento de 1 punto, en el caso del autoconcepto, experimenta un incremento de 4 puntos y en el caso de la autoeficacia, se produce un aumento de 34 puntos.

Figura 40. Resultados en las variables AAA (pre y post) en el alumno 10.

El alumno 10, aumenta los tres valores (autoestima, autoconcepto y autoeficacia). En el caso de la autoestima, sufre un aumento de 3 puntos, en el caso del autoconcepto, experimenta un incremento de 5 puntos y en el caso de la autoeficacia, se produce un aumento de 14 puntos.

En la Tabla 35, se resumen las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios de autoestima, autoeficacia y autoconcepto, de forma previa y posterior a la intervención, por cada uno de los estudiantes.

Tabla 35.
Diferencias entre los test AAA pre y post en cada estudiante

	Test autoestima	Test autoeficacia	Test autoconcepto
Alu 1	2	12	31
Alu 2	=	3	22
Alu 3	1	3	19
Alu 4	1	5	15
Alu 5	1	6	21
Alu 6	1	6	21
Alu 7	2	8	7
Alu 8	-2	-11	-6
Alu 9	1	4	34
Alu 10	3	5	14

En el caso del autoconcepto, podemos comprobar que es el test en el que se observan mayores mejorías al comparar test previos y posteriores a la intervención. Seguido, se encuentra el test de autoeficacia y, finalmente, la autoestima, que muestra aumentos más tímidos.



CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

V.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Contenido General

CAPÍTULO V. DISCUSION DE RESULTADOS

V.1.DISCUSIÓN DE RESULTADOS

V.1.1. Discusión de resultados de factores cognitivos

V.1.2. Discusión de resultados de factores socioafectivos y de desarrollo personal: clima de aula

V.1.3. Discusión de resultados de factores socioafectivos y de desarrollo personal: autoestima, autoconcepto y autoeficacia

V.1.4. Discusión de resultados de fpb y enseñanza situada hacia la inclusión educativa

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El niño que nunca ha aprendido a actuar por sí solo, a dirigir sus actos, o a gobernar su voluntad, se transforma en un adulto que resulta fácil de gobernar y que siempre necesita el apoyo de otros

(María Montessori)

V.1. Discusión de resultados

El objetivo del presente Capítulo es el de discutir los datos sintetizados del Capítulo IV contrastando, de esta forma, los resultados con los diversos instrumentos usados. El hilo de la discusión se presenta de la siguiente manera:

V.1.1. Discusión de resultados de factores cognitivos

En cuanto a los resultados obtenidos en cada uno de los test cognitivos, las evidencias muestran una mejora en todos los estudiantes en el caso de la temática de sexualidad y, en el caso de nutrición y hábitos saludables de consumo, en nueve de diez estudiantes. En cuanto al alumno que no logra mejorar los resultados en los postest respecto al pretest (alumno ocho), podría deberse a su particular y delicada situación psicológica en el momento de la intervención. Además, destacan los alumnos A3 y A9, por haber mejorado en 9 puntos en los test de nutrición, el A5, por haber mejorado en hasta 10 puntos en el test de hábitos saludables y el A10, por haber mejorado en 14 puntos en el test de sexualidad. Entendemos que esta mejoría generalizada, tiene que ver en cómo se ha desarrollado la intervención en el aula.

Por una parte, entendemos que estos cambios en positivo se deben a que, pese a ser contenidos oficiales recogidos en la Orden correspondiente reguladora de la FPB, Orden 8 de noviembre de 2016, fueron contenidos pre-seleccionados por los estudiantes participantes entre una lista amplia de temas, por lo que además de participar en la toma de decisiones de asuntos relevantes del aula, como el de seleccionar aquello que van a estudiar, pudieron abordar temáticas que eran de su interés. Pensamos que diseñar las secuencias didácticas sobre asuntos que eran atractivos para los estudiantes, todos relacionados con el ámbito de la salud, creamos una oportunidad real de involucrarlos en su propio proceso de aprendizaje, por lo que observamos una mejora en la motivación, implicación y la buena predisposición de los estudiantes ante sesiones venideras, coincidiendo nuestras afirmaciones con los estudios de Rojas et al. (2012), que demostraron haber logrado en su alumnado una implicación en el aula al permitirles participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la toma de decisiones.

Además, entendemos que el hecho de participar en la toma de decisiones en aspectos en los que, generalmente, el alumnado no tiene voz, favoreció que el inicio de la intervención tuviese un enfoque positivo y que los estudiantes se mostrasen más responsables, comprometidos, reflexivos y autónomos antes las diferentes actividades, coincidiendo estos resultados con los obtenidos por Könings et al. (2018) quienes revelaron una mayor capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes tras haberles involucrado en las decisiones relativas a la propia dinámica de aula.

Por otra parte, los mejores resultados académicos obtenidos por los estudiantes tras el proceso de intervención y la mayor implicación, participación, atención e interés en el transcurso de las diferentes sesiones, pensamos que podría deberse a la aplicación de una metodología flexible, la enseñanza situada, la cual supone un cambio respecto al trimestre anterior. Se logró conectar con el estudiante en cada momento, de una forma multidisciplinar, tal y como defiende Díaz-Barriga (2006) en sus investigaciones, en las que respalda esta metodología como una forma de trabajo multidiana.

Se evidencia la reconciliación de los estudiantes con las disciplinas científicas debido a que mejoran su participación activa, asistencia a clase, entrega de actividades de forma puntual, argumentación de criterios en los debates de aula…, por lo que entendemos que se debe a la aplicación del aprendizaje situado que nos permitió, a través de las diferentes actividades contenidas en las tres secuencias didácticas, despertar y combinar, por un lado, la curiosidad por la ciencia y la creatividad para buscar soluciones a los problemas por parte de los estudiantes y, por otra parte, la rigurosidad en la investigación y la importancia del método científico, generando la necesidad de descubrir las respuestas en cada proyecto, siendo la enseñanza situada, como indican los estudios de Díaz-Barriga y Hernández (2010), la forma más adecuada de ofrecer una perspectiva de trabajo congruente, compleja y completa dentro del proceso de enseñanza.

La respuesta del alumnado ante esta propuesta metodológica de la enseñanza situada, es positiva, adaptándose a una forma de trabajo compleja, por alejarse del trabajo mecanicista y tradicional, y completa por estar contextualizada con el entorno, debiendo acatar normas de convivencia y disciplina para poder afrontarla, debido a que la naturaleza de las diferentes actividades y la forma de trabajar en el aula, a lo largo de las diferentes sesiones, exigió que los estudiantes desarrollasen sus habilidades sociales para encontrar soluciones óptimas de forma conjunta ante proyectos de carácter colaborativo y cooperativo, por lo que tuvieron que debatir, dialogar y acercar posturas, desde el respeto y la tolerancia, compartiendo ideas y estableciendo una competencia sana entre ellos, de forma asertiva y cordial. Los estudios de Díaz-Barriga (2006), defienden que un trabajo significativo y eficaz de aula, requiere que el estudiante trabaje de forma coordinada en pequeño y gran grupo, maximizando estas capacidades tales como la responsabilidad, la ética o la cooperación.

Consideramos que, a través de la enseñanza situada, pudimos enfocar la dinámica de aula a lo largo del proceso de intervención, diversificando y transformando las acciones educativas para dirigirlas hacia nuestros intereses. Así se tuvo en cuenta el nivel de cada uno de los estudiantes participantes, pudiendo ajustar los ritmos de aprendizaje, aspecto, especialmente relevante, considerando la heterogeneidad con desiguales niveles académicos y de capacidades cognitivas, así como respecto a sus expectativas académicas y de futuro,

pudiendo comprobar a través de los resultados de los cuestionarios que consiguieron potenciar sus habilidades cognitivas, así como su rendimiento. En este sentido, coincidimos con la investigación de Benavides et al. (2009), quienes indican cómo estas estrategias de aprendizaje implican un enraizamiento de los conocimientos por parte de los estudiantes a través de la individualización de la enseñanza.

Los estudiantes se reconciliaron con las disciplinas científicas, existiendo evidencias de que fueron capaces de ir edificando su propio conocimiento, de forma significativa, experiencial y efectiva a lo largo del transcurso de las diferentes sesiones, basándose en sus propias experiencias. Así, el uso de la metodología de la enseñanza situada sirvió como herramienta para para acercar a este grupo de estudiantes los contenidos científicos de una forma contextualizada, proponiendo escenarios reales, con lo que pudieron extrapolar el aprendizaje a su vida cotidiana y así responder a sus propias inquietudes. Como indican Díaz-Barriga y Hernández (2010), la enseñanza situada permite también al docente la creación de actividades que contextualicen los contenidos objeto de estudio para facilitar su aprendizaje, asegurando que esta metodología de trabajo permite al docente proponer un aprendizaje centrado en las necesidades concretas de los estudiantes enfrentándolos con su vida real.

Asimismo, esta evidente incardinación de los contenidos en el pensamiento de los estudiantes, conllevó una alfabetización científica necesaria y conveniente, pudiendo, a través de ella, conectar con la sociedad en la que se encuentran y con sus aspectos personales, individualizando el aprendizaje. Igualmente, Colonia et al. (2022) aseguran que la alfabetización científica es una manera eficaz de alcanzar y transformar el contexto íntimo y característico de cada estudiante y los de Rosales et al. (2020), afirman que, a través de la alfabetización científica, los estudiantes pueden conectar de forma afectiva con los problemas de su vida cotidiana. Asimismo, estamos de acuerdo con los estudios de Rodríguez-Ruíz et al. (2022) quienes afirman, además, que esta alfabetización científica dota a los estudiantes de las herramientas y habilidades necesarias para su desarrollo en sociedad.

Los manifiestos malos hábitos de salud por parte de la mayoría de los estudiantes participantes en la intervención, tanto por encontrarse en una etapa de su vida marcada por

profundos cambios personales y sociales, la adolescencia, como por su condición de riesgo de exclusión social, suponían un peligro que comprometía su presente y su futuro. Por ello, entendemos que el hecho de haber superado con éxito las secuencias didácticas propuestas en el proceso de intervención, implicó que adquirieran una alfabetización sanitaria circunscrita en la propia alfabetización científica, por basarse todas ellas en temas relativos a la salud, permitiéndonos establecer un puente entre su salud y su contexto cultural y personal. Las narrativas y entrevistas revelan que el trabajo de aula de estas secuencias didácticas lograron que los estudiantes, dentro y fuera del Centro escolar, afrontasen situaciones de riesgo para su salud, de forma más reflexiva, mejorando sus comportamientos negativos, previniendo y reduciendo, en algunos casos, trastornos adictivos, protegiéndose ante el consumo de sustancias propios de sus contextos sociales o promoviendo relaciones afectivas más sanas.

Los estudios Juvinyà et al. (2018), señalan que la alfabetización sanitaria en las aulas, supone un proceso que mejora la salud de los estudiantes desde un prisma individual y colectivo. Por su parte, la investigación de Rodríguez-Ruíz et al. (2022), revela que cuando los estudiantes logran alfabetizarse científicamente, adquieren capacidades para desenvolverse en el mundo actual, permitiéndoles, entre otras muchas cuestiones, enfrentarse a situaciones de carácter transversal como la salud, el consumo, la nutrición o la educación sexual. Asimismo, los estudios de Terán (2022), consideran que la alfabetización científica proyectada desde las aulas, permite influir de forma trascendental en la conducta de los estudiantes, mejorándola.

El axiomático aprendizaje de contenidos científicos por parte del alumnado participante, pensamos que también pudo deberse a la generación de un clima de aula positivo que impregnó todo el proceso de intervención y que permitió conectar con los estudiantes de manera afectiva, suponiendo un factor motivador en el aula, corrigiendo aspectos como el absentismo y promoviendo la creatividad o el despliegue de la imaginación. Consideramos, que el clima de aula afectivo implantado en las diferentes sesiones de aula, permitió al docente individualizar el proceso de enseñanza, basándose en las necesidades de cada estudiante, favoreciendo la propia conexión del alumnado consigo mismo, con la vida y con la propia realidad personal, social y cultural en la que viven, así como con sus problemas. En este

sentido, nuestros resultados coinciden con los de Galindo (2020), quien revela que el clima de aula supone un factor motivador para los estudiantes, pudiendo percibirse como un ambiente imaginativo y creativo donde se encuentran estimulados. Asimismo, también con los de Torres et al. (2022), quienes consideran que el clima de aula produce un impacto positivo en el rendimiento académico, siendo el vehículo hacia un sistema educativo eficaz y con los de Chisag et al. (2023), que subrayan la importancia de implementar una metodología de aula que contemple un clima adecuado para potenciar la implicación y el rendimiento de los estudiantes, sean cual fuere la disciplina académica.

En definitiva, consideramos que, si los estudiantes obtuvieron buenos resultados en los postest, con respecto a los pretest y mejoraron su rendimiento académico, es porque entendieron los conceptos y los contenidos científicos objeto de estudio y lograron conectarlos con sus ideas previas y con su contexto personal. Alcanzar la alfabetización científica implica una satisfacción persona del estudiante y supone un proceso de acercamiento hacia la inclusión educativa, tal y como consideran Manassero et al. (2021). Esto los llevó a reducir o eliminar su absentismo, aumentando su compromiso consigo mismos y reconciliándose con el ámbito académico. Este planteamiento nos conduce a pensar que los estudiantes han experimentado una mejora de su situación de fracaso escolar de partida, lo que implica un acercamiento a su proceso de inclusión educativa y social.

Es de destacar, el alumno A4, que pese a tener muy buena capacidad y nivel, despreciaba al ámbito lectivo y traía en su devenir escolar un preocupante expediente de absentismo y desvinculación afectiva en lo relativo a la escuela, teniendo una muy baja expectativa de sí mismo a nivel personal, social y académica, ya que superó con éxito todos los retos académicos propuestos a lo largo del proceso de intervención, asegurando en su entrevista haber aprendido más en este último curso que en los cuatro años de secundaria.

Finalmente, entendemos que incidir en el factor cognitivo de los estudiantes participantes, supuso un factor clave para la mejora en su inclusión educativa, debido a que, más allá de los beneficios académicos de obtener mejores resultados, éstos supusieron el desencadenamiento de sentimientos de bienestar personal derivado de la satisfacción de

lograr cumplir con los objetivos marcados por el docente, rompiendo los lazos con el fracaso escolar que venían acumulando durante muchos años atrás, debilitándose el absentismo. Además, la alfabetización científica lograda como consecuencia de las mejoras en el rendimiento escolar, supuso un punto de inflexión en sus conductas saludables, al menos, a lo largo del periodo de intervención, por lo que esta mejora cognitiva respondió a algunas de las necesidades y diversidades de los estudiantes, los cuales se sintieron capaces para afrontar desafíos académicos, sociales y personales, dentro y fuera del aula. Esta relación entre los factores cognitivos y la inclusión educativa, está respaldada por otros autores como es el caso de los estudios de García-Cedillo et al. (2024), los cuales aseguran la existencia de una relación directa entre el rendimiento académico y la inclusión educativa de los estudiantes. Asimismo, nuestros resultados coinciden con los mostrados por Siarova et al. (2019), que indican que la alfabetización científica alcanzada por los estudiantes trasciende las barreras del simple conocimiento del contenido, alcanzando sus esferas personales, pudiendo llegar a influir en su toma de decisiones más allá de las aulas, coincidiendo con Merchán (2018), en que estas circunstancias en los estudiantes, desencadena un sentimiento de bienestar social y personal, que como mostramos en un trabajo publicado con anterioridad (López-Santos et al., 2021), confluyen estos condicionantes en el logro de la inclusión educativa.

La Figura 41, presenta algunas de las implicaciones que tuvieron en los estudiantes la mejora del factor cognitivo y su consecuente proceso de alfabetización científica (AC), el cual supone que los estudiantes se han esforzado, implicado y participado activamente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje al haberse sentido motivados y al haber acudido a clase, lo cual tiene un reflejo directo en sus calificaciones y en su rendimiento, que mejora, dando paso al sentimiento de satisfacción personal. Al mismo tiempo, la Figura 41 muestra como la AC adquirida por los estudiantes implica que éstos comprendan aspectos relevantes de su vida desde el prisma científico y social por lo que esto puede reflejarse en la prevención y corrección de conductas de riesgo, estando todo asociado a la mejora de la inclusión educativa.

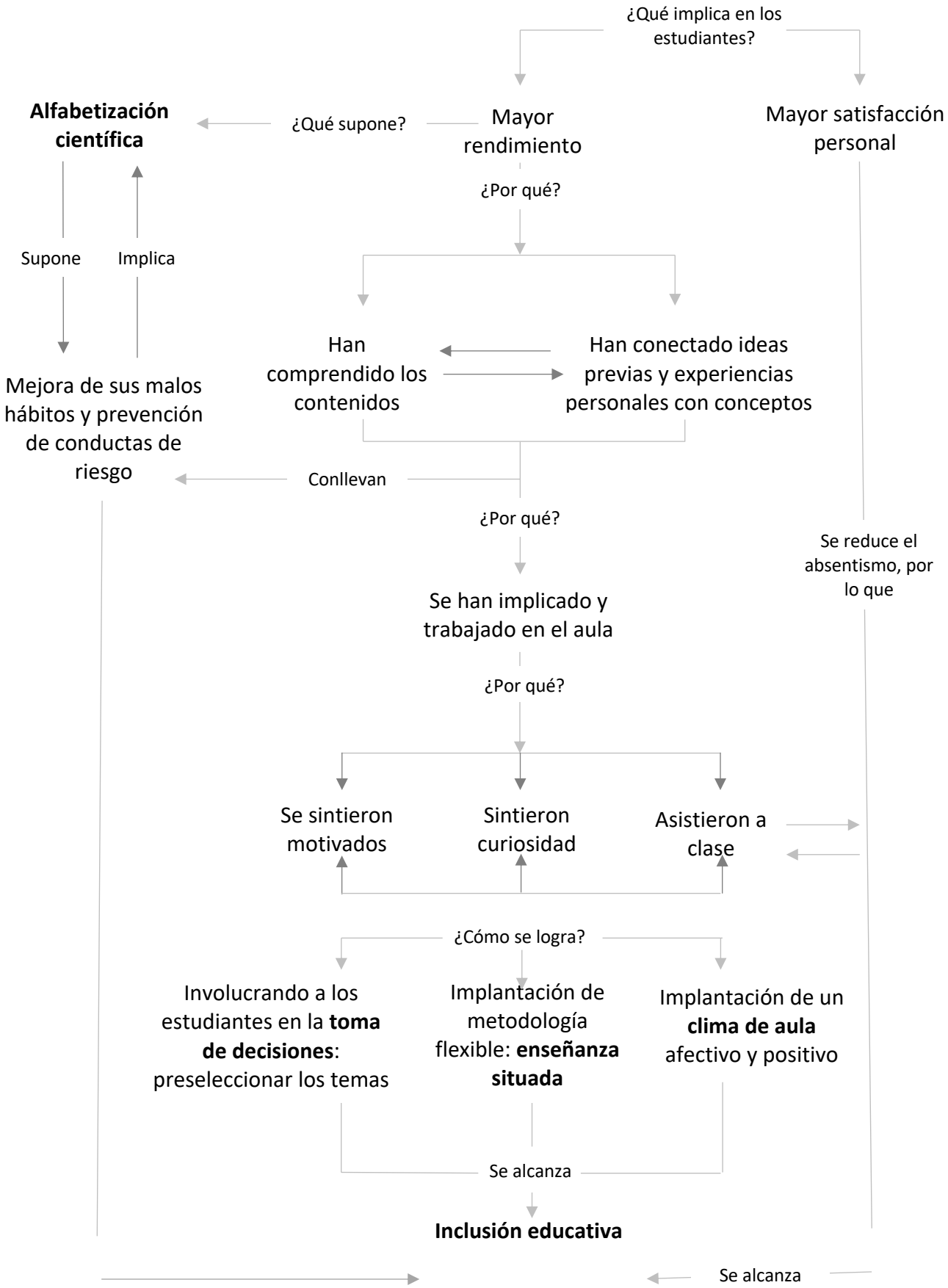


Figura 41.
Relación de los factores cognitivos con sus desencadenantes y resultados hacia la inclusión educativa

V.1.2. Discusión de resultados de factores socioafectivos y de desarrollo personal: Clima de aula

Las cuatro herramientas de toma de datos empleadas para caracterizar el clima de aula (observación de aula, entrevistas, narrativas y diario docente), muestran que ha habido una mejora del clima de aula a lo largo de la intervención. Destaca la mejora del alumno A7, de carácter agresivo y muy introvertido, el cual destaca en la entrevista haber pasado de no hablar con nadie el trimestre anterior a tener buena relación con el docente y sus compañeros.

La responsabilidad de crear un ambiente afectivo a lo largo de la intervención recayó sobre el docente para generar un clima de bienestar psicológico, realizando un ejercicio continuo de comprensión emocional de los estudiantes participantes, reforzando sus expectativas académicas. Pensamos que el clima de aula afectivo aplicado en la intervención logró satisfacer las necesidades y carencias afectivas de los estudiantes en el aula, llegando a regular las emociones surgidas en cada momento, generando y reforzando las positivas y controlando las negativas, según lo mostrado en un trabajo anteriormente publicado (López-Santos et al., 2023), dónde se subraya la importancia del ejercicio de una docencia emocionalmente competente y eficaz.

Destaca en este aspecto el alumno A10, que traía en su devenir académico un largo bagaje de problemas con las normas y la disciplina, contraviniendo el papel docente con agresividad y desconfianza, debido a que en su entrevista enfatiza haber sentido al docente como parte indispensable de su éxito académico, asegurando haber confiado hasta aspectos de su vida personal en él, afirmando haber controlado y mejorado su actitud a lo largo del proceso de intervención. Asimismo, el alumno A6, que destacaba por su actitud suspicaz y recelosa con los docentes, considera haber cambiado su opinión con respecto a los profesores, mostrando actitud conciliadora y respetuosa.

Además de la aplicación de una metodología significativa, como es la enseñanza situada, entendemos que el clima de aula establecido por el docente, definió y concretó el rol que el estudiante A6 desempeñó a lo largo del proceso de intervención, percibiéndose una evolución positiva con respecto al trimestre anterior, mostrando un mayor rendimiento académico,

como se comenta en el apartado V.1.1. Las evidencias mostradas respecto a la mejora en el trabajo diario en el aula, supusieron una mayor participación activa generalizada en todo el alumnado, revelando que se implicaron y comprometieron en su propio proceso de aprendizaje, lo que se tradujo también, en una mejora en su desarrollo personal y social, trascendiendo los límites intelectuales y potencializando sus comportamientos prosociales, solidarios y de bienestar social e individual, siendo en nuestra investigación el clima de aula una herramienta de compresión emocional de los estudiantes, que influyó de forma decisiva en sus conductas que, de forma frecuente, eran de carácter agresivo y violento, pudiéndose controlar en algunas sesiones e, incluso, prevenir en otras. Igualmente, que otros muchos estudios que constatan el papel indispensable del clima de aula en el desarrollo socioafectivo y personal de los estudiantes, coincidimos con Fierro et al. (2021), los cuales usan una muestra de 417 alumnos para comprobar el efecto que tiene el clima de aula en sus emociones, concluyendo que los estudiantes participantes se sintieron más satisfechos e involucrados en las clases, mejorando sus relaciones en el aula. Igualmente Alvarado (2022) reconoce que el clima de aula reduce la condición de victimización de los estudiantes, mejorando su bienestar físico y su capacidad de resiliencia ante las dificultades dentro y fuera del aula, favoreciendo los comportamientos prosociales. Por su parte, Mardones (2023), realiza una revisión sistemática sobre la influencia que tiene el clima de aula en el desarrollo de los estudiantes, entendiendo que un ambiente de aula adecuado y emocional mejora el rendimiento académico, la motivación, el compromiso y la autoestima del alumnado.

En cuanto a los alumnos A1 y A9, es interesante analizar la evolución en positivo, debido que hasta llegar al Centro en el que se realiza la presente investigación, traían consigo un largo expediente de actitudes disruptivas, violentas e impulsivas en el aula tanto con los docentes, como con sus compañeros. Aseguran ambos alumnos en su entrevista sentirse avergonzados por sus conductas en el pasado, reconociendo sentir una mejora en su desarrollo personal y social. Por su parte, el alumno A2, de carácter antisocial pronunciado, logra superar inseguridades y complejos, formando parte activa de las dinámicas de aula, llegando a abrirse con el docente en aspectos personales, tal y como así afirma en su entrevista.

De forma progresiva, con el paso de las sesiones, a través del clima de aula, los estudiantes fueron adquiriendo más habilidades y recursos para afrontar situaciones conflictivas en el

aula, gestionando los problemas de manera más positiva, en consonancia con Alarcón et al. (2022), que defienden la importancia del clima de aula para conferir, a los estudiantes, técnicas y estrategias para participar pacíficamente en el aula, reflexionar e interactuar. Asimismo, entendemos que el clima de aula promovió la responsabilidad de los estudiantes que se fueron mostrando, de forma cada vez más acusada, comprometidos con su entorno, como así también recogen los estudios de Torres et al. (2022), los cuales consideran que el clima de aula positivo permite el desarrollo personal y social de los estudiantes, contribuyendo a la formación de personas responsables a favor del bienestar social.

Pensamos, por tanto, que, debido al clima de aula generado se produjo una mejora de la convivencia a medida que transcurría el proceso de intervención, convirtiéndose el aula en un entorno seguro y saludable para y por los estudiantes, los cuales fueron forjando la cohesión del grupo a través de las interrelaciones con el docente y entre iguales. Esto conllevó una mejora en la capacidad para trabajar en equipo, la reducción gradual de conflictos en el aula y de su resolución, paulatinamente, menos beligerante y violenta, reduciéndose las agresiones físicas, mejorando también entre ellos la escucha activa, empatía, diálogo o asertividad. Los estudios de Fierro et al. (2022), aseguran también esta relación directa entre un clima de aula afectivo y emocional y la cohesión entre iguales.

En definitiva, pudimos comprobar que el trabajo de aula con un clima afectivo y emocional, logró convertir el aula en un espacio de bienestar seguro para los estudiantes, los cuales potenciaron su rendimiento académico y su desarrollo personal y social, de forma que consiguieron involucrarse en la dinámica de aula, controlar el absentismo y, de forma generalizada a lo largo de todo el proceso, fueron mostrando una actitud participativa, respondiendo, gradualmente, de forma positiva ante imprevistos surgidos. Esto supuso, además, que fuera posible aliviar las reacciones agresivas, explosivas y conflictivas, frecuentes en este grupo de estudiantes, permitiendo una convivencia más pacífica en la interacción de todos los agentes convivientes en el aula. En este sentido, es importante destacar que siete de los diez estudiantes participantes caracterizados por tener un largo expediente de conductas disruptivas dentro y fuera del aula, lograron controlar su respuesta agresiva, violenta y descontrolada ante situaciones cotidianas entre iguales y con el docente.

Finalmente, pensamos que el clima de aula afectivo sirvió de vehículo hacia la inclusión educativa, debido a que consideramos que a través de un clima de aula positivo pudimos ofrecer a los estudiantes participantes en el proceso, la oportunidad real de compensar sus dificultades, habiendo tenido una influencia directa en su desarrollo personal, social y académico. Estas afirmaciones están respaldadas por otros autores que, a través de sus estudios, han logrado adquirir la visión inclusiva del clima de aula afectivo, como es el caso de Manota y Melendro (2016), que consideran que el clima de aula positivo es una herramienta que mejora la actitud de los estudiantes afectando a su ámbito personal y escolar. Coincidimos con Coll (2013) en que el clima de aula también capacita al estudiante a afrontar desafíos en su vida fuera del aula, dando respuesta a sus necesidades, por lo que en consonancia también con Ainscow (2011), supondría un facto de inclusión educativa. En la Figura 42, se muestra los agentes desencadenantes del clima de aula positivo y su repercusión en los estudiantes.

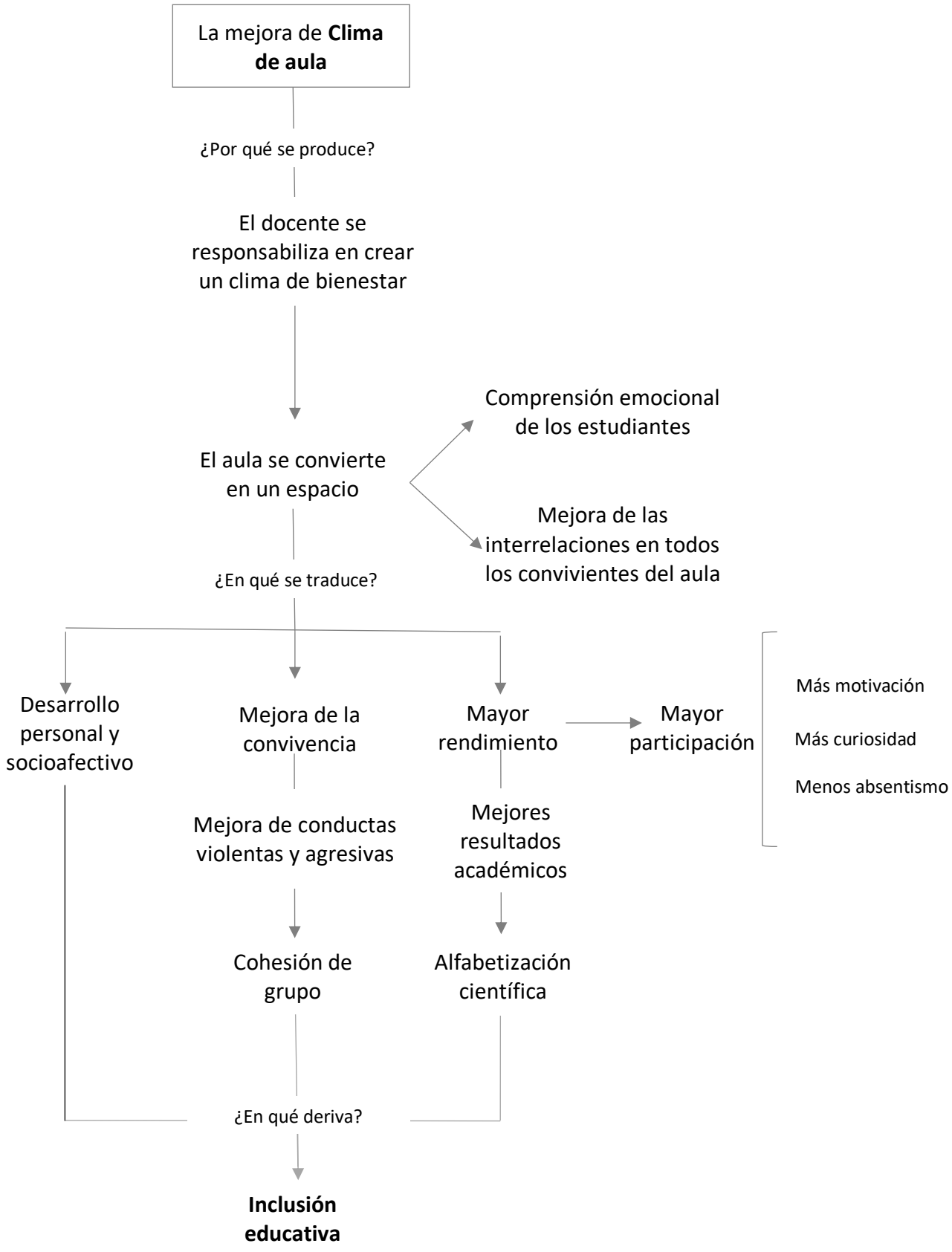


Figura 42.
Relación del clima de aula con sus desencadenantes y resultados hacia la inclusión educativa

V.1.3. Discusión de resultados de factores socioafectivos y de desarrollo personal: autoestima, autoeficacia y autoconcepto

Tras el análisis de los test relativos a la autoestima, autoeficacia y autoconcepto, se percibe una mejoría para estos tres constructos en la mayor parte de los estudiantes.

Respecto a la autoestima, la comparación de los resultados entre los pretest y postest, muestra una clara tendencia positiva en ocho de los diez estudiantes participantes en la investigación. En cuanto a la autoeficacia y el autoconcepto, los resultados comparativos entre pretest y postest, revelan una evolución positiva en nueve de los diez estudiantes participantes. Entendemos que esta mejoría generalizada tiene que ver con cómo se ha desarrollado la intervención en el aula.

Asimismo, haber implicado a los estudiantes en la selección de los temas a trabajar supuso un punto de partida positivo al inicio de la intervención, debido a que esta circunstancia tuvo un efecto inmediato en su motivación, mejorándola, despertando emociones positivas, al sentir que su opinión era tenida en consideración por el docente, incidiendo favorablemente en su autoestima. Igualmente, este hecho supuso un impulso comportamental, por lo que los estudiantes iniciaron el proceso de intervención participando activamente, influyendo en su autoeficacia. Además, el hecho de que pudiesen elegir las temáticas a estudiar mejoró sus propias expectativas y valoración personal, favoreciendo la mejora del autoconcepto. Estas afirmaciones están basadas en estudios como los de Könings et al. (2018), quienes puntualizan también que involucrar a los estudiantes de forma activa en la toma de decisiones de la dinámica de aula, tiene un efecto positivo en los parámetros comportamentales y conductuales, emocionales, afectivos y cognitivos.

Se evidencia una mejora en la autoeficacia en la mayor parte de estudiantes participantes al demostrarse que el proceso de intervención trajo como consecuencia un mayor rendimiento académico, visibilizándose casi desde el principio de la intervención en todos los estudiantes y en todas las sesiones, de forma generalizada. De esta manera, la mayor implicación de los estudiantes en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje condujo a la obtención de mejores resultados en los test cognitivos y, por ende, el logro de la alfabetización científica. A

su vez, el paulatino y creciente logro académico, entendemos que mejoró la autoestima de los estudiantes, como se ha indicado anteriormente, al despertar en ellos un sentimiento de satisfacción y valía personal, lo que pudo tener un efecto positivo en su autoconcepto, ya que mejoraron y aumentaron las expectativas en sí mismos, así como la confianza en sus propias capacidades para afrontar retos y situaciones académicas de carácter investigador, por lo que supuso, además, una mejora en la autoeficacia del alumnado, estableciéndose una relación entre su autoeficacia y su predisposición conductual en el aula.

De forma retroalimentativa, pensamos que la mejora de la autoestima, autoeficacia y el autoconcepto, han influido positivamente en el nivel de esfuerzo de los estudiantes a lo largo del proceso de intervención y, por tanto, en su rendimiento, mostrándose más seguros de sus capacidades, más autónomos y comprometidos con los diferentes proyectos, en consonancia con múltiples investigaciones que refuerzan la afirmación de que la mejora de los valores de autoestima, autoeficacia y autoconcepto influyen de forma directa en la mejora de los resultados académicos. Estas afirmaciones están en sintonía con otras investigaciones es el caso de Lledó et al. (2014), cuyos resultados permitieron constatar la relación directa entra la autoestima del alumnado con el logro académico y el grado de satisfacción personal o las investigaciones como la de Reigal et al. (2013), asegurando que existe un vínculo directo entre la mejora de la autoeficacia y la actitud perseverante de los estudiantes ante actividades abstractas, así como con el rendimiento académico, o la de Galleguillos y Olmedo (2019) que desvelan la influencia directa y retroalimentativa entre la autoeficacia y el rendimiento académico, pero también, diversos son los autores que defienden la relación entre la autoestima de los estudiantes con el sentimiento de satisfacción y valía personal al mejorar sus resultados académicos. También, coincidimos con los estudios de Martínez-Soto y Emyrick (2023), que asocian el autoconcepto con las creencias y expectativas que los estudiantes tienen de sí mismos según sus experiencias en el aula.

Por otra parte, se evidencia una relación directa entre la forma de trabajar los contenidos en el aula a través de la implementación de la enseñanza situada y las variables de autoestima, autoeficacia y autoconcepto. Esto es debido a que esta metodología de trabajo supuso un reto para los estudiantes enfrentándolos, por primera vez, a una dinámica de aula poco

convencional y a la que no estaban acostumbrados, integrando la indagación como base para la búsqueda de soluciones a problemas reales propios de su vida personal y a cohesionarse con su grupo de iguales. Este desafío lo pudieron afrontar por sentirse motivados y cómodos con el método de trabajo, así como por ir mejorando, poco a poco, sus propias expectativas, tanto para trabajar en equipo como para entender las ciencias e integrarlas a su vida. Además, hicieron frente a la dinámica de aula, por ceder a participar activamente, para afrontar actividades grupales de forma cooperativa y colaborativa, interactuando de forma efectiva y afectiva con sus iguales y con el docente, respetando normas de forma responsable y disciplinada.

Pensamos que las evidencias en cuanto a la mejora en los valores de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto en los estudiantes participantes, se traducen en una mayor resiliencia ante los diferentes desafíos propuestos en el aula, demostrando ser capaces de asumir responsabilidades, asistir a clase de forma continuada, cumplir con plazos de entrega, acatar normas de convivencia y evitar o gestionar emocionalmente los conflictos sin la intervención de la agresividad o la violencia, así como sin la mediación docente. Asimismo, estos mejores resultados, nos inclinan a pensar que se encuentran más capacitados para afrontar situaciones de riesgo, logrando adquirir los recursos necesarios para contrarrestar y prevenir situaciones de precariedad social, personal, familiar y académica, a través de un adecuado ajuste psicológico y social, mejorando su condición de salud. Estas afirmaciones se encuentran en consonancia con diferentes investigaciones que respaldan la existencia de una relación directa entre autoestima, autoeficacia y autoconcepto el desarrollo afectivo, comportamental y cognitivos de los estudiantes, son múltiples, como es el caso de Okoye y Oghenekaro (2020), los cuales consideran que una mejor autoestima, posibilita que los estudiantes afronten su proceso de aprendizaje de forma positiva o como Cid et al., (2020), revelan que la mejora en los valores de la autoestima en los estudiantes es un factor determinante en la adquisición de mejores estrategias cognitivas. Asimismo, coincidimos con los estudios de García-Puello et al. (2020), los cuales consideran que la mejora de la autoeficacia en el alumnado se traduce en el logro directo la creencia en sus propias competencias, favoreciendo su desenvolvimiento en el aula para ejecutar acciones, los estudios de Noh-Moo et al. (2021), los cuales explican que la autoeficacia positiva en los

estudiantes refuerzan su capacidad perseverar en las dificultades, pudiendo llegar, incluso, a manifestar conductas más saludables, reflexionando sobre aquellos hábitos poco saludables interiorizados y entendidos como normales en su vida diaria, percibiendo el futuro de forma más optimista o las afirmaciones de Palacios y Coveñas (2019), que aseguran que la mejora del autoconcepto en los estudiantes, mejora sus habilidades sociales con el resto de convivientes en el aula.

De forma contrapuesta, el alumno que ha disminuido el valor de la autoeficacia (alumno A8), coincidiendo con las investigaciones de Gómez-Peresmitré et al. (2019), experimenta, a lo largo del proceso, un mayor sentimiento de incapacidad, mostrándose poco motivado ante la diversidad de situaciones planteadas en el aula. Pensamos que, el bajo concepto de autoeficacia, además, afecta a la forma en la que el estudiante afronta sus relaciones sociales, en el cómo gestiona los conflictos, mermándose su autoconfianza, así como su sentimiento de competencia.

Finalmente, pensamos que el logro de la mejora de la autoconfianza de los estudiantes a lo largo del proceso de intervención, teniendo como resultado una mejora en los factores de autoestima, autoeficacia y autoconcepto, implicó una mejora en la inclusión educativa, coincidiendo estas afirmaciones con diversos estudios, como los de Polo et al. (2021), los cuales entienden que existe una relación de influencia positiva mutua entre la inclusión educativa y la autoestima, especialmente relevante en estudiantes en riesgo de exclusión social, así como también indican las investigaciones de Uriarte et al. (2019), que existe una relación directa entre la autoeficacia y la inclusión educativa o las afirmaciones realizadas por Martínez-Angulo et al. (2023), los cuales consideran que la mejora de la autoeficacia y el autoconcepto suponen un incremento de la inclusión educativa de los estudiantes.

En la Figura 43, establecemos la relación existente entre los factores autoestima, autoeficacia y autoconcepto con el efecto que produce su mejora en los estudiantes y con los agentes desencadenantes.

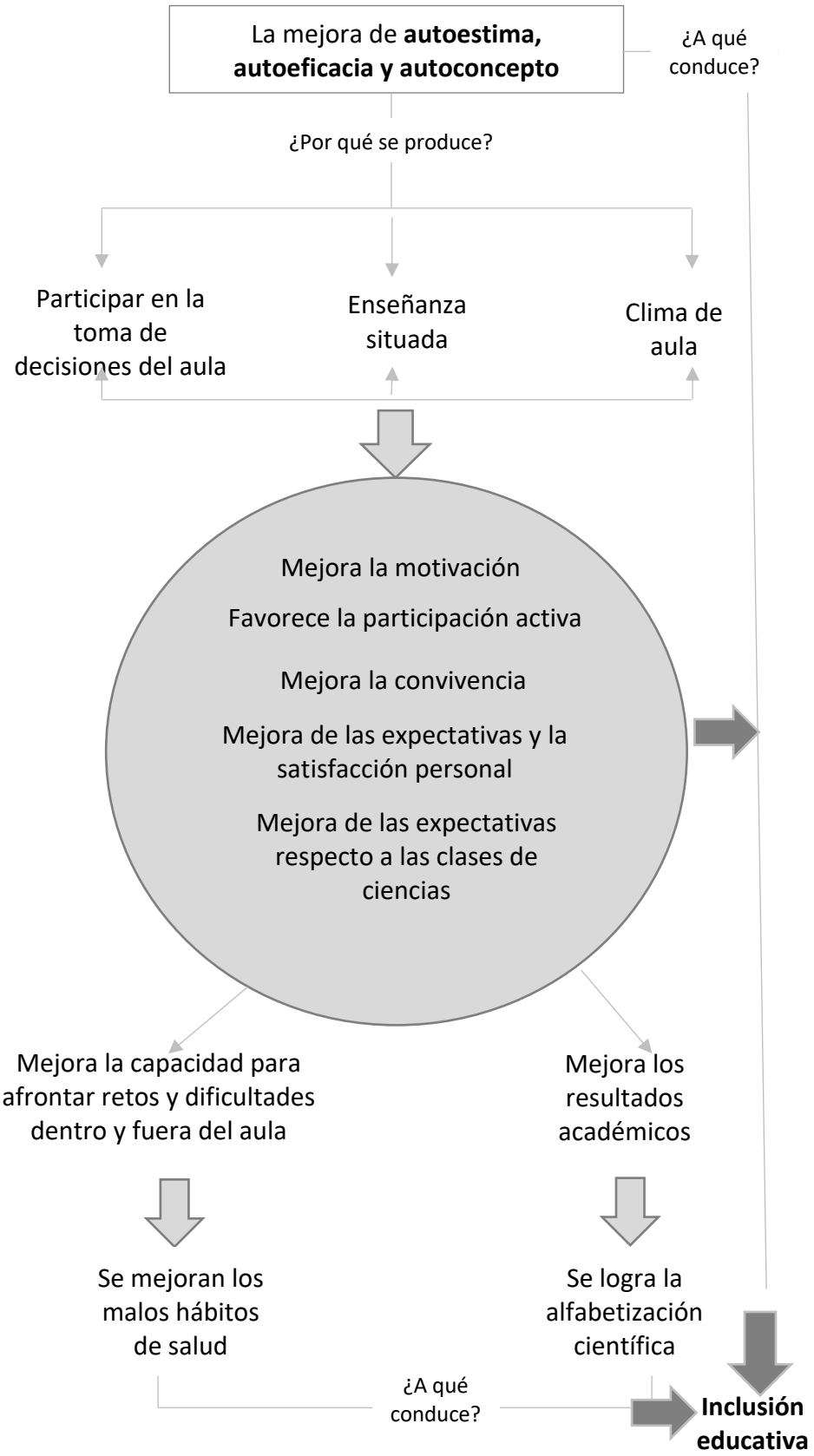


Figura 43.
Relación de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto con sus desencadenantes y resultados hacia la inclusión educativa

V.1.4. Discusión de resultados de FPB y enseñanza situada hacia la inclusión educativa

Las evidencias muestran que el programa de FPB, como programa de tránsito de los adolescentes hacia la adultez, proporcionó al docente una plataforma ideal para contrarrestar los efectos sociales, personales y académicos adversos del alumnado en riesgo de exclusión social, cuyas trayectorias escolares, marcadas fuertemente por el fracaso escolar, se encontraban prácticamente desahuciados del sistema educativo, debido a que nos permitió ofrecer una alternativa educativa adaptada a sus necesidades e intereses, de forma motivadora, lo que facilitó el acercamiento afectivo entre el docente y los estudiantes, coincidiendo estas afirmaciones con diversos estudios cuyos autores suscriben el carácter flexible, motivador e inclusivo de la FPB, como Sarceda et al. (2017), quienes aseguran que la FPB abala la reinserción y permanencia de los estudiantes vulnerables en el sistema educativo, así como los estudios de Graham (2019), el cual asegura que este tipo de programas educativos favorece el sentimiento de bienestar de los estudiantes que se sienten más valorados y los cuales adquieren los recursos más necesarios para mejorar sus relaciones y la convivencia en el aula.

La implantación de la enseñanza situada como referente metodológico a lo largo del proceso de intervención, supuso la estrategia adecuada para reconciliar a los estudiantes en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Pensamos que a través de la enseñanza situada el docente pudo contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes, ajustando los contenidos y ritmos de aprendizaje y conectando las ideas previas a los nuevos contenidos, estimulando los intereses de los estudiantes y mejorando la motivación, con lo que logramos que se implicasen de forma más comprometida consigo mismos, con sus compañeros y el propio docente y activa en la dinámica de aula, siendo cada vez más autónomos, aspecto que se vio reforzado por el planteamiento de actividades diversas planteadas en cada secuencia, como así lo consideran diversos estudios, entre los que destacan los de Díaz-Barriga y Hernández (2010), que aseguran que este modo de enseñanza permite la motivación de los estudiantes, ajustándose íntimamente a los intereses de los estudiantes, los cuales se sienten más comprometidos con la dinámica de aula.

Creemos que este cambio de rol del estudiante en el aula respecto al trimestre anterior, supuso un punto de inflexión en sus resultados académicos que experimentaron una mejora exponencial a medida que transcurría el proceso de intervención. Asimismo, pensamos que estas circunstancias llevaron a los estudiantes a entender las ciencias, llegando a considerar que las clases eran significativas, encontrando aplicación directa a los desafíos de su compleja vida a la que deben enfrentarse en su vida dentro y fuera de las aulas, mejorando la alfabetización científica de forma general. Destaca que en las narrativas, los estudiantes en su conjunto, manifestasen haberse sentido mejor con esta metodología de trabajo, ya que pudieron divertirse al tiempo que aprendieron ciencias, coincidiendo con los estudios de Resa (2020), que considera que este método situado de aprendizaje permite que el docente proporcione a los estudiantes, propuestas de enseñanza de calidad, lográndose que adquieran una perspectiva significativa del aprendizaje, sintiendo que los contenidos son pertinentes para su vida.

La dinámica de aula que logramos impulsamos a través del trabajo de aula situado, reforzó la cohesión de grupo, pudiendo ofrecer a los estudiantes una experiencia educativa afectiva y estimulante, que permitió mejorar el clima de aula, debido a que, de forma progresiva, mostraron una actitud más responsable y menos beligerante con el resto de compañeros. Estas afirmaciones se encuentran en consonancia con algunos estudios, como por ejemplo, los de Díaz-Barriga (2006), Resa (2020) o Sagástegui (2004), los cuales coinciden en que el planteamiento situado del aprendizaje promueve la implantación de climas de aula adecuados que favorezcan el trabajo colaborativo y cooperativo de los estudiantes, mejorándose la convivencia de aula.

Suponemos que, a través de la enseñanza situada, pudimos incidir en la autoestima, autoeficacia y autoconcepto de los estudiantes, debido a que estas estrategias llevadas a cabo a lo largo del proceso de intervención, mejoraron el sentimiento de satisfacción personal consigo mismos, con lo que, además mejoró a expectativa que cada uno de los estudiantes tenía de sí mismos a la hora de afrontar retos, predisponiéndole esto, a actuar a favor de sus intereses, dentro y fuera del aula. Coincidiendo con diversos estudios, coincidimos con autores como Lledó et al. (2014), cuyos resultados les permiten afirmar que existe una

relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje con la mejora de la autoestima del alumnado, o las investigaciones como la de Reigal et al. (2013), que aseguran que existe un vínculo directo entre la mejora de la autoeficacia y la actitud y perseverancia con la que los estudiantes afrontan los desafío, coincidiendo también Martínez-Soto y Emyrick (2023), que vinculan las expectativas de los estudiantes al factor autoconcepto.

Finalmente, consideramos que el método de la enseñanza situada, nos sirvió de puente para alcanzar la inclusión educativa de los estudiantes, ya que esta estrategia de trabajo nos permitió interceder entre los desmotivados y desvinculados estudiantes y el sistema educativo, corrigiendo su condición de fracaso escolar, mejorando sus conductas disruptivas, favoreciendo el sentimiento de bienestar personal e incidiendo en sus estilos de vida, mejorándolos, por lo que esto supuso, un proceso de inclusión educativa y social.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

VI.1. CONCLUSIONES GENERALES SEGÚN LOS PROBLEMAS PLANTEADOS

VI.2. LIMITACIONES ASOCIADAS AL ESTUDIO

VI.3. PERSPECTIVAS FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN

VI.4. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Contenido General

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

VI.1. Conclusiones generales según los problemas planteados

VI.2. Limitaciones asociadas al estudio

VI.3. Perspectivas futuras de la investigación

VI.4. Implicaciones didácticas de la investigación

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Todo lo que vemos o parecemos es
solamente un sueño dentro de otro sueño

(Edgar Allan Poe)

En este aparatado, el objetivo es el de mostrar el desenlace de nuestra investigación. Para ello, daremos respuesta al problema principal, a través de los respectivos subproblemas.

VI.1. Conclusiones generales según los problemas planteados

Problema Principal:

¿De qué forma una planificación de aula basada en los principios de la enseñanza situada y aplicada bajo las bases de un clima de aula positivo y afectivo puede facilitar la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB?

A lo largo de este trabajo hemos analizado si es posible mejorar la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB en riesgo de exclusión social, a través de una metodología de aula basada en los principios de la enseñanza situada y mediante un clima de aula afectivo. Para dar respuesta a este problema principal, se plantean seis subproblemas que procedemos a desglosar y analizar, con la intención de ofrecer finalmente, una respuesta general:

- **Subproblema 1: ¿Cómo la alfabetización científica promueve la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB?**

De forma concisa, recordamos que, en la presente investigación, se entiende que la inclusión educativa supone un reto académico cuyo enfoque, en la línea de Rojo et al. (2023), permite identificar las necesidades de cada uno de los estudiantes que se encuentran en el aula para ofrecer una respuesta adecuada y ajustada a la realidad, de forma que la diversidad existente se trabaje de una manera personalizada suponiendo una fuente de enriquecimiento en el aula. Para diseñar estrategias de inclusión educativa, es importante tener presente que cada estudiante tiene intereses, capacidades y limitaciones diferentes, considerando que, como indican García-Cedillo et al. (2022), la inclusión educativa propuesta y defendida en el presente estudio, implica la aplicación de una metodología que involucre activamente a los estudiantes en las dinámicas de aula, promoviendo un acercamiento afectivo con el ámbito académico que reduzca actitudes negativas como el absentismo, mejorando la condición de fracaso escolar y promoviendo su desarrollo en sociedad. Esto supone que el proceso de inclusión educativa llevado a cabo a lo largo de la investigación tuvo un impacto directo en la vida de los estudiantes, llegando, en algunos casos, a paliar los efectos de algunas circunstancias adversas sufridas por aquellos estudiantes que se encuentran en condiciones de exclusión.

El concepto de alfabetización científica defendido desde la presente investigación trasciende las barreras de la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, alcanzando, tal y como afirman Manassero et al. (2021), la esfera personal, produciendo el acercamiento de las ciencias experimentales a todos los estudiantes, al margen de sus intereses, sus conocimientos previos, sus capacidades, prejuicios y actitudes de partida ante las ciencias o circunstancias personales. El logro de la alfabetización científica ha supuesto el impulso de la implicación activa de los estudiantes en la dinámica de aula, traduciéndose en un mayor rendimiento académico que, de acuerdo con Rosales et al. (2020), alcanzan la esfera afectiva de los estudiantes, mejorando sus actitudes, reforzando sus capacidades y transformando la percepción negativa sobre las disciplinas científicas, las cuales llegan a convertirse en una fuente de placer, llegando todos los estudiantes participantes a percibirlas como ciencias

accesibles, implicando, además, esta alfabetización científica, como indica Juvinyà (2018), una alfabetización sanitaria que mejora sus hábitos saludables implicando un proceso de inclusión.

En cuanto a las anotaciones del observador de aula, destacan, en este aspecto, aquellas que se refieren a una dinámica de aula activa de los estudiantes de forma generalizada en todo el grupo, suponiendo esta implicación académica, en el sentido de García-Cedillo et al. (2022), como una mejora del rendimiento y, por tanto, de la condición de fracaso escolar, lo que se traduce en una mejora de la inclusión educativa. Las observaciones de aula, asimismo, revelan que los estudiantes asocian en el transcurso de algunas sesiones, los contenidos con sus problemas personales, rebasando, las barreras del conocimiento y produciéndose una contextualización del aprendizaje que conlleva un proceso de inclusión educativa.

Podemos destacar en este sentido que:

- Perciben que son capaces y aptos para entender e interiorizar conceptos y procesos científicos, lo que implica que rompen los prejuicios y la imagen que tenían previamente de las ciencias experimentales (difícil, aburrida, inaccesible…) que los alejaba de las materias científicas previamente, se reemplaza por una imagen más realista y cercana.

- La percepción cotidiana y asequible de las ciencias, provoca una mejora en la actitud a la hora de asistir a clase y superar situaciones de absentismo, realizar trabajos individuales o grupales, participar activamente en el aula.

- Mas allá de trabajar y estudiar por obtener una nota o superar una materia, logran percibir las ciencias y sus actividades derivadas en el aula, como una forma de satisfacción personal, hacia una motivación de interés intrínseco por los temas trabajados en el aula.

- Trasladan sus cuestiones cotidianas y de su vida personal al aula y conectan esta realidad con las clases, dando sentido práctico a lo trabajado en el aula.

- La contextualización de las ciencias en el caso de esta investigación, se ve reforzado, al centrarnos en contenidos seleccionados por los estudiantes bajo la premisa de sus intereses.

En este sentido, en la línea de Manassero et al. (2021), consideramos que mejorar los resultados académicos implicó que los estudiantes rindiesen mejor en el aula lo cual derivó en una notable alfabetización científica, mejorando la inclusión educativa de los estudiantes en riesgo de exclusión social. Es necesario enfocar la inclusión educativa desde el punto de vista de las habilidades afectivo-emocionales, prosociales e interpersonales, promoviéndose la creatividad, la curiosidad, la indagación, la motivación que acompañan las capacidades cognitivas. De ahí que promover la alfabetización científica condicione positivamente la inclusión educativa

- **Subproblema 2: ¿Cómo la autoestima, autoeficacia y autoconcepto pueden facilitar la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB?**

En esta investigación, los factores de autoestima, autoeficacia y autoconcepto, los hemos considerado como factores socioafectivos y de desarrollo personal, estando los tres conceptos íntimamente relacionados entre sí.

Desde la presente investigación, se defiende, como consideran Trujillo et al. (2020), que la autoestima es un aspecto inherente, introspectivo y personal que cada uno de los estudiantes participantes ha ido configurando hasta el momento presente, en función de sus experiencias. El proceso de autovaloración constante al que se someten, nos lleva a pensar, como indica Roa (2013), que la autoestima de nuestros estudiantes no es innata, siendo susceptible de ser modificada, aspecto que nos mueve a intervenir para mejorarla. Consideramos que las acciones llevadas a cabo en el aula para incidir positivamente en la autoestima del alumnado, son un aspecto clave en los adolescentes, especialmente, en aquellos que se encuentran en situación potencial o real de exclusión social, debido a que mejorar su autoestima, supone, como determina el autor anterior, incidir positivamente en el aspecto afectivo del estudiante.

De los diez estudiantes, ocho manifiestan, a través de los diferentes datos recogidos, una mejora en la autoestima, además de los resultados del test de Rosenberg aplicados de forma posterior a la propuesta de intervención

- Mejoran su motivación y su implicación en las diferentes actividades de aula.

- Mejoran la percepción personal que tienen de sí mismos, adquiriendo una actitud positiva sobre su persona, considerando que poseen cualidades, que son tan capaces como los demás de hacer cosas buenas y lograr el éxito, llegando a sentirse, de forma general, satisfechos consigo mismos.

- Controlar sus impulsos en el aula y mejorar y el clima de aula, a través de la escucha activa, la comunicación afectiva y las emociones.

- Mejorar la relación con los docentes, adoptando una actitud afectiva con los mismos.

- Sentirse parte del grupo, mejorando la relación con los compañeros, estableciendo vínculos emocionales con ellos, siendo capaces de controlar sus impulsos, resolviendo conflictos en el aula de forma más asertiva y empática, llegando incluso a tener el rol de mediador en problemas de otros. Esto significa, además, adoptar la capacidad de trabajar mejor en equipo, adoptando diferentes roles dentro del mismo.

- Involucrarse en la dinámica de aula, pasando de ser un sujeto pasivo a participar activamente, sintiéndose capaz de afrontar las actividades, perdiendo el miedo a equivocarse, mejorando el rendimiento académico, así como la motivación, reduciendo las tasas de absentismo.

En su caso, los dos estudiantes que no mejoran la autoestima, manifiestan en la narrativa que les gusta el cambio metodológico, que han trabajado más y mejor y que el docente fue afectuoso y atento siempre en clase.

Por tanto, en la línea de Ferreira et al. (2021), suponemos que la autoestima y la inclusión social son dos factores íntima y directamente relacionados entre sí, siendo uno consecuencia de la mejora del otro y viceversa. Estas cuestiones son consideradas parte de los procesos de inclusión educativa.

La autoeficacia de los estudiantes a lo largo del proceso de investigación, estuvo determinada por la tenacidad, perseverancia y empeño que éstos mostraron ante los desafíos académicos y personales, tanto dentro como fuera del aula, pudiendo observarse con claridad, que estudiantes con capacidades similares, respondían de diferente forma ante ciertas adversidades de aula, logrando los que tenían mayor sentimiento de autoeficacia superarlas con mayor éxito que los que tenían un sentimiento sobre sus propias capacidades más sesgado o limitado en consonancia con los estudios de García Puello et al. (2020).

En este caso, tras la aplicación de la propuesta de intervención, se produce una mejora de la autoeficacia en la mayoría de los estudiantes lo cual puede visibilizarse a través de los siguientes aspectos:

- Adquieren un sentido de eficacia más ajustado a la realidad, mejorándolo.
- Se esfuerzan y persistan más en el desempeño de actividades de mayor complejidad y nivel de abstracción, afrontando de forma positiva situaciones adversas, ejecutando acciones adecuadas a las mismas.
- Muestran capacidad psicosocial para afrontar positivamente la gestión de situaciones conflictivas en las actividades grupales, lo que implica la participación activa en clase.
- Mejoran el rendimiento académico.
- Mejoran el desenvolvimiento social.
- Mejoran su motivación extrínseca e intrínseca en el aula, disminuyendo las tasas de absentismo.

- Se sienten más capaces y confiados para resolver situaciones complejas de la vida real.

De acuerdo con la investigación de Grassi et al. (2021), consideramos que la mejora de la autoeficacia de los estudiantes se traduce en una mayor notabilidad de la inclusión educativa de los mismos, debido a que se mejora la capacidad para afrontar situaciones estresantes y difíciles, resolver problemas empleando procesos cognitivos, motivacionales y afectivos, dentro y fuera del aula.

De forma paralela a lo establecido para autoestima y autoeficacia, desde el presente estudio, se defiende, de acuerdo con Redondo y Jiménez (2020), que el autoconcepto de los estudiantes es un constructo dinámico que determina la forma en la que éstos interpretan cognitivamente sus emociones y conductas, comparándose con los demás, interpretación que, a su vez, está asociada a un juicio de valor propio, forjándose una imagen de sí mismos, según el propio proceso evolutivo de los estudiantes. El alumnado participante que mostró en los resultados del postest AF-5 una mejora en su autoconcepto, adquirió una imagen más ajustada y real de sí mismos, adoptando comportamientos más maduros y tomando decisiones más resolutivas ante las vicisitudes dentro y fuera del aula, condicionando y mejorando esto la calidad de las respuestas, ajustándose a las necesidades que se les presentan. Al igual que sucede en el caso de la autoeficacia, los resultados observados tras la intervención, revelan que todos los estudiantes, salvo el ocho, presentan una mejora en el autoconcepto. En consonancia con la investigación de Ibarra y Acevedo (2021), pensamos que los cambios positivos producidos en los valores del autoconcepto, suponen una mejora en el proceso de inclusión educativa, debido a que se mejora la autonomía personal y la responsabilidad de los estudiantes, reflejándose en la capacidad de trabajo en equipo, el compromiso grupal e individual con la presentación de actividades y en cuanto a la asistencia a clase.

De forma global, además de por los mejores resultados obtenidos en los postest de autoestima, autoeficacia y autoconcepto, la mejora de estos tres factores se observa a través de los mejores resultados obtenidos en los cuestionarios cognitivos, ya que el mayor rendimiento académico, como así indican Lledó et al. (2014), Galleguillos y Olmedo (2019) y

Martínez-Soto y Emyrick (2023), es un indicativo de estudiantes con una autoestima, autoeficacia y autoconcepto alta.

- **Subproblema 3: ¿Cómo un clima de aula afectivo facilita la mejora de la alfabetización científica en un grupo de estudiantes de FPB?**

Retomando el concepto que este estudio defiende del clima de aula, se podría afirmar, de forma breve, que se trata del ambiente afectivo, generado bajo la monitorización docente, que pretendió facilitar la integración de todos los estudiantes en el aula, mejorando su convivencia, así como el desarrollo de sus dimensiones emocionales, generando vinculaciones socioafectivas entre todos los componentes activos del aula, coincidiendo con estudios como los de Mardones (2023) y Alvarado (2022).

Nuestro prisma de investigación, colocó al docente como guía y máximo responsable del clima afectivo instaurado a lo largo del proceso de intervención, debiendo ser éste, tal y como así aseguran los estudios de Muntaner et al. (2020), emocionalmente competente. Además, en nuestro estudio, se asigna al docente la responsabilidad de mejorar la inclusión educativa de los estudiantes, coincidiendo con la investigación de Ainscow (2011), en lo relevancia del papel del profesorado para lograr la inclusión educativa del alumnado como principal promotor de la misma a lo largo de todo el proceso educativo. Tal y como afirman los estudios de Colonia et al. (2022), en un elemento clave para conseguir que el alumnado adquiera las estrategias necesarias para su aprendizaje, atendiendo a sus aspectos personales, suponiendo esto una mejora directa en su proceso de alfabetización científica, entendiendo, en la línea de Talavera et al. (2018) que la alfabetización científica está vinculada de forma íntima a aspectos sociales y afectivos.

Por otra parte, el alumnado adquirió un rol dinámico en el aula, interviniendo de forma significativa en su propia evolución de aprendizaje, pasando de ser un elemento ausente e inactivo en el aula al principio, a ser parte activa e indispensable en el engranaje del aula, coincidiendo con los estudios de Castillo (2016), en estas circunstancias favorecen la inclusión educativa de los estudiantes, ya que lograron sentirse envueltos por la dinámica de aula y comprometidos con el docente, con sus compañeros y consigo mismos, sintiéndose como un

miembro más, mejorando éstos, de acuerdo con Costa et al. (2021 a), su alfabetización científica. Además, esta investigación, concuerda con lo estudiado por Cano y García-Uribe (2019), considerando que las interacciones positivas en el aula, no solo son un elemento clave del clima de aula, sino que también suponen un elemento esencial del proceso de inclusión educativa.

En este caso, el análisis de la observación de aula, entrevistas (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10), narrativas (preguntas 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15) y diario docente revelan que el proceso de intervención ha estado marcado por la implantación, parte del docente, de un clima de aula afectivo y positivo en la mayoría de los estudiantes lo cual puede visibilizarse a través de los siguientes aspectos:

- Los estudiantes consideran que el docente genera un clima de aula positivo, habiendo mejorado con respecto al curso anterior.
- Los estudiantes declaran sentirse parte del activa del grupo y de las decisiones que se toman dentro del aula, habiendo sentido mas motivación a la hora de no ausentarse de las clases y favoreciendo su participación activa en la dinámica de aula.
- Los estudiantes reconocen haber mejora su comportamiento y la forma de solucionar sus conflictos a lo largo de la intervención.
- Los estudiantes manifiestan que el docente les ayuda a resolver sus conflictos de una forma pacífica dentro y fuera del aula.
- Los estudiantes consideran que el docente se interesó por sus problemas personales, sintiendo que les ayudaba en asuntos concretos.
- Los estudiantes afirman que el docente los trató a todos por igual.
- El alumnado entiende que el docente favorece y facilita la realización y entrega de actividades.

- El alumnado declara que el ambiente de aula favorecía el aprender y divertirse al mismo tiempo, llegando a ser cariñosa.

Desde esta investigación, consideramos, en consonancia con Espadero y Vilches (2018), que el clima de aula permitió la mejora del rendimiento académico de los escolares, que se involucraron de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprometiéndose con la entidad educativa en su conjunto, en cuanto al logro de objetivos marcados por las actividades de aula y por tanto su alfabetización científica.

- **Subproblema 4: ¿Cómo un clima de aula afectivo facilita la mejora de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto en un grupo de estudiantes de FPB?**

En la presente investigación, la autoestima, autoeficacia y autoconcepto, tal y como se menciona en el subproblema 2, se han considerado como factores socioafectivos y de desarrollo personal, existiendo por parte del alumnado participante una mejora, tal y como evidencian sus respectivos test.

Por otra parte, además de influir positivamente en el rendimiento académico y en la alfabetización científica de los estudiantes, el clima de aula, al igual que autores como Martínez-Soto y Emyrick (2023) o Kumar (2019), entendemos que es un factor directamente relacionado con las actitudes de los estudiantes y con el sentimiento de bienestar que éstos puedan desarrollar en el aula, lo cual favorece la mejora de los parámetros de autoestima, autoeficacia y autoconcepto, considerando según los datos obtenidos por los diferentes instrumentos (observación de aula, entrevistas, narrativas y diario docente) que los estudiantes logran:

- Integrarse en el aula, sintiéndose parte del conjunto.
- Mejorar las relaciones con los docentes, aceptando mejor las normas, gestionando de forma más madura, las situaciones estresantes y la frustración.

- Mejorar la convivencia con el resto de compañeros, resolviendo más positivamente los conflictos.

- Sentirse y, por tanto, ser aptos para trabajar en equipo de forma coordinada, colaborando y cooperando con los compañeros.

- Sentirse más motivados para asistir a clase y para participar de forma activa, mejorando sus resultados académicos, su motivación y su interés por la materia.

A la vez que Cava y Musitu (2001), Kumar (2019) o Martínez-Soto y Emynick (2023), suponemos que el enfoque de clima de aula afectivo y emocional defendido en la presente investigación mejoró el bienestar general de todos los estudiantes y su desarrollo psicosocial, proporcionando herramientas para llevar a cabo una gestión pacifica de los conflictos, así como un desarrollar un mejor rendimiento académico, siendo esto determinante para la mejora de la autoestima, la autoeficacia y autoconcepto.

- **Subproblema 5: ¿De qué manera una metodología basada en los principios de la enseñanza situada puede producir una mejora de la alfabetización científica en un grupo de estudiantes de FPB?**

A lo largo de la investigación hemos analizado si es posible alfabetizar científicamente a un alumnado de FPB en riesgo de exclusión social a través de un cambio metodológico, centrado en los principios de la enseñanza situada. Nos fundamentamos en los estudios de diversos autores, como Díaz-Barriga y Hernández (2010), Tovar et al. (2021), Sagástegui (2004) y Lave y Wenger (1999), los cuales coinciden en que a través del aprendizaje situado es posible "situar" al estudiante en el foco del proceso de aprendizaje, individualizando el aspecto académico con sus contextos personales, afectivos y sociales, de forma que facilita el flujo de pensamientos abstractos, críticos y reflexivos.

Los resultados obtenidos en los tres postest cognitivos, el de nutrición, hábitos saludables y sexualidad, reflejan que, en general, evolucionan de forma positiva, lo que implica una mejora en la adquisición de contenidos científicos en la mayor parte del grupo participante. Las respuestas vertidas en entrevistas y narrativas, además muestran que los estudiantes

aplicaron en su vida personal los conceptos adquiridos en el aula, mejorando sus hábitos de salud y logrando alcanzar la alfabetización científica de la mayor parte de ellos. La aplicación de una metodología situada, permitió que lograsen particularizar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo abordar aspectos científicos de relevancia para este alumnado en riesgo de exclusión social, que:

- Lograron contextualizar el aprendizaje y los contenidos conceptuales de la materia.
- Consiguieron relacionar los contenidos con su vida personal.
- Se comprometieron con las actividades de aula, en cuanto a la realización, al nivel en la ejecución y entrega, así como con los compañeros, como miembros activos de los diferentes equipos y con la docente.
- Mejoraron el rendimiento académico.
- Lograron divertirse y sentirse motivados en el aula.

Desde esta investigación, consideramos que la estrategia de enseñanza situada, tal y como determinan Tovar et al. (2021), supuso un vehículo de acercamiento de la ciencia a los estudiantes, facilitando el aprendizaje, logrando así alcanzar la alfabetización científica, la cual, a su vez, conllevó la consecución de una alfabetización sanitaria, aspecto esencial para afrontar la condición de exclusión social del alumnado participante, capacitándolo para afrontar con éxito determinados desafíos de su vida académica y fuera de las aulas de una forma motivadora e interesante, involucrándose durante todo el proceso de investigación.

- **Subproblema 6: ¿Cómo una metodología basada en los principios de la enseñanza situada puede producir una mejora de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto en un grupo de estudiantes de FPB?**

Asimismo, esta estrategia usada en la intervención y basada en los principios de la enseñanza situada, entendemos que favoreció la mejora de los factores de autoestima, autoeficacia y

autoconcepto de los estudiantes, debido a que, en la línea de Sagástegui (2004), Díaz-Barriga y Hernández (2010) o Tovar et al. (2021), el aprendizaje situado plantea los contenidos de forma flexible, desafiante e innovadora, retando a los estudiantes a enfrentarse a dinámicas de aula poco convencionales pero efectivas. Por primera vez, tuvieron que integrar la indagación como recurso básico de trabajo para la búsqueda de soluciones a problemas reales propios de su vida personal, forzándoles, asimismo, a socializarse y a cohesionarse con su grupo de iguales. Este desafío lo pudieron afrontar por sentirse motivados y cómodos con el método de trabajo, así como por ir mejorando, poco a poco, sus propias expectativas, tanto para trabajar en equipo como para entender las ciencias e integrarlas a su vida. Además, hicieron frente a la dinámica de aula, por involucrarse a participar activamente, para afrontar actividades grupales de forma cooperativa y colaborativa, interactuando de forma efectiva y afectiva con sus iguales y con el docente, respetando normas de forma responsable y disciplinada, demostrando que:

- Fueron capaces de enfrentarse a actividades de aula nuevas y desconocidas, con un sentimiento de valía más reforzado.

- Lograron ser más autónomos ante diferentes escenarios.

- Consiguieron afrontar trabajos cooperativos y colaborativos, de forma más eficaz y con mejores resultados.

- Lograron tolerar la frustración y no abandonar a la primera dificultad, persistiendo ante las situaciones complejas y mostrando interés por seguir avanzando, completando las actividades a través del esfuerzo.

- Podían diseñar sus propias estrategias para realizar las diferentes actividades, evidenciando que, para alcanzar los objetivos, cada estudiante podrá escoger el camino a seguir.

- Lograron superar con éxito la mayoría de trabajos en equipo, mejorando las relaciones afectivas con los iguales.

- Podían acatar las normas en cada circunstancia de aula, mejorando la relación con el docente.

Desde esta investigación, consideramos que la enseñanza situada es una estrategia que permite mejorar las condiciones de autoestima, autoeficacia y autoconcepto, debido a que, en la línea de Lave y Wenger (1999) y Díaz-Barriga y Hernández (2010), creemos que esta metodología tiende un puente de unión entre la involucración intelectual del estudiante y sus juicios emotivos, afectando a los valores personales, afectivos y sociales.

Tras dar respuesta a los diferentes subproblemas, consideramos que, con respecto al problema principal: **¿De qué forma una planificación de aula basada en los principios de la enseñanza situada y aplicada bajo las bases de un clima de aula positivo y afectivo puede facilitar la inclusión educativa de un grupo de estudiantes de FPB?**

La planificación del proceso de intervención basado en el aprendizaje situado, reconcilió a los estudiantes con la esfera académica, fragmentando la condición de fracaso escolar que todos los estudiantes participantes traían en su trayectoria escolar. Entrevistas, narrativas y observaciones de aula, coinciden en que el alumnado, a través de la metodología de trabajo situado, se implicaron y participaron activamente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, rompiendo las barreras sociales y personales de aprendizaje que pendían de su etiqueta de excluido social, tales como la propia falta de confianza para asumir retos y responsabilidades, la ausencia de apoyo familiar, las bajas expectativas por parte de docentes o familiares, el frecuente absentismo, la tendencia a la procastinacion, la desmotivación y desinterés o la práctica de hábitos nocivos para su salud, que obstaculizaban el adecuado desenvolvimiento de los estudiantes dentro y fuera del aula. Entendemos, como indica Lave y Wenger (1999), que esta metodología de trabajo coloca estratégicamente al estudiante en el foco del proceso de aprendizaje. Por ello, el análisis de los datos obtenidos por las diferentes herramientas que miden la eficacia de la metodología de la enseñanza situada, revela que diseñar un trabajo de aula bajo sus pilares básicos, permite la mejora de la situación personal, social, emocional y conductual de los estudiantes participantes en el proceso, suponiendo un paso al frente en la inclusión educativa de los mismos.

Al tratarse de una metodología afectiva de trabajo, pensamos que la mejor forma de ponerla en funcionamiento en el aula era a través de la implantación de un clima emocional de aula. En este sentido, según revelan las diferentes herramientas empleadas en este estudio para medir el clima de aula, existe unanimidad en cuanto a las versiones vertidas por los estudiantes participantes en sus entrevistas y narrativas, las observaciones del observador externo y las sensaciones percibidas por la docente, los cuales consideran que el clima de aula diseñado motivó a los estudiantes, otorgándoles el protagonismo necesario para alcanzar los objetivos propuestos. Asimismo, estos cuatro instrumentos de medida del clima de aula, perciben la existencia de un ambiente de aula que genera un hábitat de confort distendido y cómodo para que los estudiantes pudiesen desenvolverse académicamente divirtiéndose, conectando el clima de aula, como así lo hacen los estudios de Martínez-Soto y Emynick (2023), con la inclusión educativa de un alumnado en riesgo de exclusión social.

Pensamos que la metodología seleccionada para el proceso de intervención basada en la enseñanza situada se retroalimenta con el clima de aula afectivo implantado para llevarla a cabo, de forma que no es posible entender el aprendizaje situado en ausencia de un ambiente de aula emocional. Por ello, entendemos que es posible concluir que en la presente investigación se ha podido comprobar que existe una relación directa y positiva entre el clima de aula afectivo y la metodología de enseñanza situada y la mejora de la inclusión educativa en los estudiantes de FPB en riesgo de exclusión social.

VI.2. Limitaciones asociadas al estudio

Esta investigación presenta algunas limitaciones que se describen a continuación.

En primer lugar, una de las dificultades a la que tuvimos que hacer frente a lo largo de la investigación, fue la naturaleza vulnerable y diversa del grupo de estudiantes participantes. Esto es así, ya que esta idiosincrasia, a pesar de enriquecer el estudio siendo, además, el pilar fundamental de la investigación, supuso una gran inestabilidad e incertidumbre a la hora de participar en las pruebas diagnósticas y diferentes actividades de aula, así como a la hora de afrontar las rutinas diarias frente agentes externos, tales como el observador externo, un voluntario del Centro, o las alumnas en prácticas de la universidad.

Asimismo, otra dificultad la encontramos a la hora de realizar grabaciones de video o audio en el aula, debido a la cláusula de confidencialidad obligada por el Centro por el carácter de protección de los menores.

Finalmente, otro de los aspectos más representativos del presente estudio, que han podido suponer una limitación a la hora de establecer conclusiones, es el reducido número de estudiantes que han participado en la investigación, que, por otra parte, no podía haber sido mucho mayor, debido a la naturaleza y carácter del estudio.

VI.3. Perspectivas futuras de la investigación

Un posible enfoque investigativo de cara al futuro, sería realizar la misma investigación, usando los mismos instrumentos y los mismos principios metodológicos en grupos de estudiantes de exclusión social en otros niveles educativos, con la misma docente. De esta forma, sería posible comparar los resultados obtenidos en etapas educativas, diferentes de la FPB y en distintas edades y, por tanto, en diferente nivel de madurez de los estudiantes. En este sentido, podría ser interesante ampliar el rango de variables psicológicas a analizar en los estudiantes, más allá de la autoestima, autoeficacia y autoconcepto, que ayuden a ampliar y a complementar los resultados obtenidos, tales como: emociones especificas negativas y positivas sentidas frente a ciertas actividades.

Otro aspecto que podría suponer una nueva línea de investigación asociada a este estudio, sería intervenir con contenidos no elegidos por los estudiantes y trabajar en el aula motivando a través de contenidos más hostiles y menos interesantes, de partida, por los estudiantes, pudiendo comparar el impacto que esto puede tener en los resultados y en la implicación y participación de los estudiantes. De esta manera, se podría aplicar la intervención en grupos de estudiantes que no se encuentren en situación de riesgo de exclusión social, permitiendo calibrar el impacto que tienen estas estrategias inclusivas en grupos de carácter no vulnerable.

Asimismo, se podría realizar una investigación en la que el aprendizaje situado se centrase en el uso de las herramientas digitales, promoviendo la presencia de actividades interactivas y atractivas de aula, usando plataformas en línea que ofrezcan recursos más variados que se adapten a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, ofreciendo una experiencia didáctica que otorgase un papel protagonista a las nuevas tecnologías.

Otras de las líneas investigativas, podría ser la de diseñar unidades didácticas en la que las situaciones de aprendizaje giren en torno a cuentos clásicos adaptados a los saberes básicos y a las competencias especificas científicas a tratar en el aula para plantear problemas y situaciones prácticas reales, usando la lectura como un recurso valioso motivador y de contextualización, favoreciendo la reconciliación entre la lectura entre los jóvenes y las materias científicas, otorgándole a las clases de ciencias experimentales un aire más innovador.

El futuro de las investigaciones científicas en el campo de la inclusión educativa, debe adaptarse al Diseño Universal para el Aprendizaje, enfoque DUA, mediante el cual se reformula la educación partiendo de la existencia de la diversidad en las aulas, promoviendo el uso de múltiples formas de implicación (con el fin de lograr motivar e implicar a los estudiantes en las dinámicas de aula), de presentación (garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a la información) y de acción o expresión (a través de actividades variadas que potencien la multialfabetización), tal y como así lo requiere la LOMLOE.

Todas estas ampliaciones y modificaciones en la línea de esta investigación, servirían para evaluar el impacto de las estrategias seleccionadas, diseñadas, implantadas y analizadas.

VI.4. Implicaciones didácticas de la investigación

El presente proceso de investigación nos concedió la posibilidad de sumergirnos en una delicada realidad social, la exclusión educativa, permitiéndonos identificar y observar los factores desencadenantes e influyentes, otorgándonos la oportunidad de reforzar nuestro propio proceso de aprendizaje con estudiantes en riesgo de exclusión social y, por tanto, en situación real de vulnerabilidad, estrechando el vínculo existente entre enseñanza e investigación. La investigación nos exige definir y concretar qué se va a investigar, por qué y para quién.

Este proceso ha supuesto una valiosa herramienta didáctica que visibiliza la necesidad de desarrollar dentro del aula estrategias de inclusión educativa, coincidiendo con Rojo et al. (2023), que este enfoque educativo es el adecuado para individualizar la enseñanza, contextualizar la problemática de cada estudiante y, en definitiva, enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula aprovechando la diversidad a nuestro a favor, acercándonos a lo que se entiende por una educación de calidad.

Mediante la investigación estructuramos un camino didáctico hacia la inclusión educativa, seleccionando una metodología de carácter científico que permitiese realizar un enfoque sociológico, la enseñanza situada, a través de la cual era posible, según indica Diaz-Barriga y Hernández (2010), plantear el trabajo diario de aula de una forma participativa, atractiva y motivadora para unos estudiantes desmotivados, absentistas y desilusionados con el sistema educativo en general. A través de esta metodología contemplamos los intereses de los estudiantes, los cuales participan de las decisiones relevantes de la dinámica de aula, mejorando esta circunstancia que se sientan mejor en el aula, con el docente y con los propios compañeros, alcanzando un mejor sentimiento de satisfacción personal.

Considerando esta necesidad, la de implantar estrategias de inclusión educativa en aulas de alumnado vulnerable, el proceso de indagación nos lleva a plantear el establecimiento de un clima de aula afectivo como un factor indispensable para convertir el aula en un espacio seguro y motivador que ayude a paliar el absentismo o a reconducir algunas de las actitudes más características del grupo de estudiantes participante, como la agresividad, la violencia, la tendencia al aislamiento y la soledad o la incapacidad para consensuar de forma asertiva y

empática ideas a lo largo del trabajo cooperativo. Chisag et al. (2023), consideran que una metodología de aula para ser eficaz debe llevar implícita un clima de aula adecuado y positivo.

Atendiendo a lo anterior, a través de la investigación asumimos que el docente es el máximo responsable de individualizar el proceso de enseñanza, de asumir la diversidad y responder a ella y de integrar el contexto y realidad de los estudiantes en el aula. El docente ha de ser un guía y mediador, debiendo ser quien se comprometa, con sus decisiones, a motivar a los estudiantes a participar en las actividades de aula, a no procrastinar, a no faltar a clase o a no resolver los conflictos de forma agresiva en el aula, flexibilizando las dinámicas de aula según las circunstancias, haciendo sentir bien a los estudiantes, promoviendo las relaciones afectivas, de confianza y seguridad. Consideramos que el docente, más allá de transmitir conocimiento, es quien debe seleccionar las estrategias docentes y el clima de aula, exigiéndole el propio proceso pedagógico a actualizarse y formarse para poder hacer competentes a nuestros estudiantes quienes merecen recibir una respuesta educativa ajustada a sus necesidades de una forma íntima y personal.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

La educación es lo que sobrevive
cuando todo lo aprendido se olvida

(B. F. Skinner)

Abalde, N. y Pino-Juste, M.R. (2016). Influencia de la actividad física y el sobrepeso en el rendimiento académico: revisión teórica. *Sportis Scientific Technical Journal, 2(*1), 147-161.

Acosta, R. y Hernández, J.A. (2004). La autoestima en la educación. *Revista Límite,* 11, 82-95.

Afonso, A. y Sastre, S. (2017). *La exclusión social en España: factores, colectivos en riesgo y papel de los bancos de alimentos*. Cátedra Banco de Alimentos de la UPM. https://www.bancodealimentos.es/wp-content/uploads/2017/10/Exclusion-social.pdf

Aguilar, T. (1999). *Alfabetización científica y educación para la ciudadanía*. Narcea.

Ahmadi, S. (2020). Academic Self-Esttem, Academic Self-Efficacy an Academic Achievement: A Path Analysis. *Journal of Forensic Psychology, 5*(1), 1-6.

Aikenhead, G. S. (2009). *Educação científica para todos*. Edições Pedago.

Aikenhead, G.S. (2003). STS Education: A Rose by Any Other Name. En R. Cross (Ed.): *A Vision for Science Education: Responding to the work of Peter J. Fensham* (59-75). Routledge Falmer. http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/stsed.htm

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.

Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula*, 17, 73-87.

Aláez, M., Madrid, J. y Antona A. (2003). Adolescencia y salud. *Papeles del psicólogo 23*(84), 45-53.

Alarcón, M.M., Franco, A.J. y Blanco, A. (2022). Ayudando a maestros en formación inicial a desarrollar indagaciones en la Educación Infantil. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias, 19*(1), 16001-16012. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i1.1601

Alcántara, J. (2003). *Educar la autoestima.* Barcelona: CEAC.

Alcántara, J.A. (1996). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.

Alcántara, M.E., y Ramírez-Martínez, M. (2023). Análisis crítico del uso de rúbricas en metodología de la investigación. *Revista Internacional de Humanidades*, 2-12. https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4677

Alonso, L.E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J.M. Delgado y J.M. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales,* (225-240). Síntesis.

Alonso, M.C. (2010). *Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias básicas*. Tenerife: Prácticas del profesorado.

Alonso, M.J. y De Araoz, I. (2011). *El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Ediciones Cinca.

Alvarado, C., Delgado, E., Pinzón, P., Vaca y Villanueva, C. (2011). Teoría de las inteligencias múltiples, una alternativa para mejorar las actividades, en la asignatura de química en estudiantes de educación media. *Revista pedagógica International Year of Chemistry, 2,* 1-25.

Alvarado, K. (2022). Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses. *Revista Educación*, *46*(1), 1-16. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45127

Álvarez-Giraldo, N.B., Cardozo, J.J. y Mejía, S.M. (2022). Posturas del paradigma socio-crítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *DIALOGUS, 6*(10), 119-133.

Amores, F. J. y Ritacco, M. (2015 a). Programas de Cualificación Profesional Inicial: Percepciones y Perspectivas de Futuro de los Estudiantes en la Provincia de

Granada. *Revista Internacional de educación para la Justicia Social 4*(2), 201-218.
https://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2

Amores, F.J. y Ritacco, M. (2011). Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social. *Revista Iberoamericana de Educación, 56*(3), 1-14.
https://doi.org/10.35362/rie5631519

Amores, J. y Ritacco, M. (2015 b). De los programas de Cualificación Profesional (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria*. Revista de Investigación en Educación 13*(1), 105-120.

Aramendi, P. y Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación 360*, 436-460.
https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-122

Aramendi, P., Altuna, J. y Luzarraga, J.M. (2023). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la formación profesional básica: cooperar para incluir. *Siglo cero, 54(1*).
https://dx.doi.org/10.14201/scero202354128592

Aramendi, P., Bujan, K. y Arburua, R. (2017). La educación para la salud en los programas de iniciación profesional. *Bordón, 67*(2), 27-44.
https://doi.org/ 10.13042/Bordon.2015.67203

Aramendi, P., Vega, A. y Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación 356*, 185-209.

Arceredillo, D. e Hidalgo, J. (2023). La divulgación científica una herramienta para la alfabetización en ciencias. *Aula de Encuentro, 25*(1), 1-3.
https://doi.org/10.17561/ae.v25n1.8068

Arévalo, L., Coz, D., Doncel, P. y Recuenco, M. (2019). *La autoestima desde una perspectiva conductual*. VIII Congreso SAVECC.

Arguedas, L. (2007). El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo: una experiencia concreta. *Posgrado y Sociedad, 7*(1), 1-16.

Arias, R. y Aramburu, C. (1999). *Uno empieza a alucinar. Percepciones de los jóvenes sobre sexualidad, embarazo y acceso a los servicios de salud*. Fundación SUMMIT.

Ariza, M.L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores, 20*(2), 193-210. https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI, 30*(1), 25-44.

Arón, A., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social: una escala de evaluación-Escala de Clima social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica, 11*(3), 803-813.

Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educacionales, 5*(1), 117-135.

Ausubel, D. P. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. En Elam, S. (Comp.). La educación y la estructura del conocimiento. El Ateneo.

Azorín, A. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos. Revista de la Facultad de educación de Albacete, 29*(2), 159-174. https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.562

Bahamondes, G. y Merino, C. (2017). La secuencia didáctica como modelo de intervención pedagógica en la práctica inicial docente. *Revista Educativa Hekademos, 23*(10), 85-96.

Ballester, A., Gayoso, P., Payeras, J.M. y Vicens, G. (2002). El Aprendizaje Significativo en la Práctica y Didáctica de la Geografía. Prácticas del Seminario de Aprendizaje Significativo. *Revista Educación y Pedagogía, 14*(34), 99-110.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175–1184. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. En V. S. Ra-machaudram (Ed.) Encyclopedia of Human *Behavior. Vol. 4, 71-81*. New York: Academic Press. (Reimpreso en H. Fiedman (1998). Encyclopedia of Mental Health. Academic Press.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos, XXIV* (98), 57-75.

Bárez, F.J. (2019). *Emoción y Exclusión Social, una relación al descubierto* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Barreto, Z.Y., Enríquez, C., Pardo, J. y Valero, M.A. (2017). Percepción de educadores sobre consumo de sustancias psicoactivas y bullying en un colegio de Bogotá. *Hacia la promoción de la salud, 23*(1), 56-70. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/3616

Basuela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación, 35*(1), 1-10. https://doi.org/ 10.35362/rie3512871

Beasley, E. y Garn, A. (2013). An Investigation of Adolescent Girls`Global Self-Concept, Physical Self-Concept, Identified Regulation, and Leisure-Time Physical Activity in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Educatión, 32*(5), 237-252.

Bel, C. (2002). *Exclusión social: origen y características.* Curso "Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos". Universidad de Murcia.

Bellochi, A., Ritchie, S.M., Tobin, K., Sandhu, M. y Sandhu, S. (2013). Exploring emotional climate in preservice Science teacher education. *Cultural Studies of Science education*, *8*(3), 529-552. https://doi.org/10.1007/s11422-013-9526-3

Belzunegui, A y Puig, X. (2016). La exclusión social y sus determinantes relacionados con la salud y la discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales, 36*, 183 – 196.

Benavides, D., Madrigal, V.M. y Quiroz, A.P. (2009). La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo. *Centro de Documentación sobre Educación*. https://www.academia.edu/34203988/La_enseñanza_situada_como_herramienta

Benítez, I. (2012). *Utilidad de los métodos de pretest cognitivo para optimizar la calidad de los cuestionarios y aportar evidencia de validez: una aproximación de investigación mixta* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Benito, J. (2010). Educación y Exclusión Social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 17-24.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 95-114.

Bisquerra, R. (2011) *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R. (2016). *Educación Emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.

Bisquerra, R. (2018). Educación Emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Revista Aula de Secundaria, 28,* 10-15.

Bisquerra, R. y García-Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista Participación Educativa, 13,* 145-171.

Blazar, D. (2016). *Teacher and Teaching Effects on Students' Academic Performance, Attitudes, and Behaviors* [Tesis doctoral]. Harvard University.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. Fuhem.

Borrachero, A. B., Brígido, M., Gómez, R y Bermejo, M. L. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 219-226.

Broc, M.A. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP, 30*(1), 75-92.

https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195

Brogan, F. y Collete, J. (2019). *A parent and educator guide to school climate resources.* Washington: Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education. https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/essaguidetoschoolclimate041019.pdf

Bruna, S. y Marcondes, M. (2018). Fundamentals of Scientific Literacy: A Proposal for Science Teacher Education Program. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), 9*(4), 3037-3045. https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2018.0398

Buitrago, R.E. y Sáenz, N.Y. (2021). Autoimagen, autoconcepto y autoestima, perspectivas emocionales para el contexto escolar. *Educación y Ciencia*, *24*. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12759

Burgos, J.M. (2009). *Reconstruir la persona. Ensayos personalistas.* Palabra.

Bustamante, E., Bustamante, F., González, G. y Bustamante, L. (2016). El bournout en la profesión docente: un estudio en la escuela de bioanálisis de la Universidad de Carabobo Sede Aragua, Venezuela. *Medicina y Seguridad del Trabajo, 62(*243), 111-121.

Caballero, M., Callejas, I. y Ramos, José. (2023). *Infecciones de transmisión sexual en adolescentes. Guía-ABE. Infecciones en Pediatría*. *Guía rápida para la selección del tratamiento antimicrobiano empírico*. http://www.guia-abe.es

Cacheiro, M.L., García, F. y Moreno, A.J. (2015). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Revista Apertura, 7*(2), 166-185.

Calderón, M., González-Mora, G., Salazar, P. y Washburn, S. (2014). El papel del docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación, 14*(1), 1-23

Calvo, M.I. y Verdugo, M.A. (2012). Educación Inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *EDETANIA, 41,* 17-30.

Camino, H., Irujo A., Gastón, J.M., Escribano, L., Corretgé, M.T., García, M.A., Castiella, F., Mateo, M.V., García, J.L., Elizalde, L. y Echauri, M. (2007). *Aulas saludables, adolescentes competentes*. Gobierno de Navarra.

Cano, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., y Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual differences*, *38*(4), 929-940. https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018

Cano, J. y García-Uribe, M. I. (2019). *Evaluación para la convivencia escolar en las aulas de primaria y secundaria del Estado de Querétaro*. En Universidad Autónoma de Querétaro, La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo (233-247). Universidad Autónoma de Querétaro.

Canto, J.E. (1998). Autoeficacia y educación. *Nueva época, 2*(4), 45-53.

Cañal, P. (2007). La investigación escolar hoy. *Didáctica de las Ciencias experimentales, 52,* 9-19.

Carneiro, S.B. y Ribeiro, M. (2018). Fundamentals of Scientific Literacy: A Proposal for Science Teacher Education Program. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), 9*(4), 3037-3045. https:// 10.20533/licej.2040.2589.2018.0398

Carranza, M. R. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativos en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15), 898-922. https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.326

Casares, M.E. (2007). *Estudio descriptivo de los programas de garantía social de iniciación profesional en los centros de Granada* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Cassasus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paolo Freire, Revista de pedagogía crítica, 7(*6*),* 81-95.

Castejón, J.L. (2014). *Aprendizaje y rendimiento académico.* Alicante: Club Universitario. https://www.editorial-club-universitario.es/pdf/8211.pdf

Castillo, J.R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9*(2), 264-275.

Castro, L.K., García-Cadena, C.H. y López-Estrada, R.E. (2020). Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, Monterrey. *Revista de Ciencias sociales, 26*(1), 38-50.

Castro, M. y Morales, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare, 19*(3), 1-32.

Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología General y Aplicada*, *54*(2), 297-311. https://www.uv.es/~lisis/mjesus/7cava.pdf

Cercós, M. (2009). El clima emocional del aula y el aprendizaje de la historia. XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula? *Revista Nueva Aula Abierta, 16*(5), 32-40.

Chaves, E. y Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *12*(2), 47-71. http://dx.doi.org/10.15359/rep.12-2.3

Chisag, E.D., Pérez-Caguana, J.M. y Toalombo, T.R. (2023). Una estrategia metodológica basada en el clima escolar dirigida al mejoramiento del rendimiento académico en la modalidad de educación virtual. *INNOVA Research Journal 8(3)*, 16-36. https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.2023.2294

Cid, S. (2019). *Influencia de las habilidades cognitivas y emocionales en el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria obligatoria y Formación Profesional Básica* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.

Cid, S., Pascual, E. y Martínez de Morentin, J.I. (2019). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *El Sevier, revista de Psicodidáctica, 25*(1), 69-67. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.06.001

Clark, A., Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Debate.

Clavijo, R. y Bautista, M.J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad, 15*(1), 113-124. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09

Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (Coords.). (2021). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. EDULP educación.

Cohen, N. y Gómez-Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación. ¿Para qué?* Teseo.

Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll (ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares* (183-203). Siglo XXI.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez-Illera, J.L. (Comp). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital.* Universidad de Barcelona. https://www.doi.org/10.1344/106.000002060

Colonia, S., Fúster, D., Sánchez-Casto, A., Maldonado, H.W. y Cabezas, T.C. (2022). Alfabetización científica: una parte clave de los contextos escolares. *Revista Tempos Espaços Ediucaçao, 14*(33), 1-10. http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15611

Colquhoun, L. y Bourne, P. (2012). Self-Esteem and Academic Performance of 4th Graders in two Elementary Schools in Kingston and St. Andrew, Jamaica. *Asian Journal of Business Management, 4*(1), 36-57.

Comellas, M. J. (2013). *Familia, escuela y comunidad: Un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.

Compadre, J. J. (2015). *El impacto de la educación en la exclusión social estructural en la ciudad de León* [Tesis doctoral]. Universidad de León.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa en Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Laertes.

Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (2021). *Estado de la Nación 2021.* Programa Estado de la Nación.

https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/11/estado-nacion2021.pdf

Contreras, F., Espinosa, J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 1*(2), 183-194.

Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education, 28*(2), 55-59. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00219

Corella, D. y Ordovás, J.M. (2015). Relación entre el estado socioeconómico, la educación y la alimentación saludable. *Mediterráneo Económico, 27*, 283-306.

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rodrigo, C. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones de diseño metodológico. *Psykhe, 17*(1), 29-39. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004

Correa, J. I. y Restrepo, N. (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. En Tovar-Gálvez, J.C. (Eds.). *Trends and challenges in Higher Education in Latin America*. Adaya Press.

Corzo, A. P. (2020). *Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia General en alumnos de 4º y 5º de secundaria de tres instituciones educativas – Lima Norte, 2019* [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo.

Corzo, A.P. (2020). *Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficaica General en alumnos de 4º y 5º de secundaria de tres instituciones educativas* [Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología, Universidad César Vallejo]

Costa, A., Ferreira, M. y da Silva, M. (2021 a). Scientific Literacy: The Conceptual Framework Prevailing over the First Decade of the Twenty-First Century. *Revista Colombiana de Educación, 1*(81), 195-228. https://doi.org/10.17227/rce.num81-10293

Costa, C. Palma, X. y Salgado, C. (2021 b). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos, 47*(1), 219-233. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219

Couso, D., Jiménez-Liso, M.R., Reforjo, C. y Sacristán, J.A.(Coords). (2020). *Enseñando Ciencia con Ciencia*. FECYT y Fundación Lilly. Penguin Random House.

Covarrubias, C.G. y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Hemispheric y Polar studiesJournal, 4*(2), 107-123.

Crisol, E., Martínez-Moya, J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8*(3), 254-270.

Cruz, K. A. (2018). *Aprendizaje significativo como experiencia comunicativa en el aula* [Tesis doctoral]. Universidad distrital Francisco José de Caldas.

Cruz, X., Martínez-Martínez, G. y López-Osuna, S.A. (2018). *Actitudes hacia la ciencia en estudiantes de secundaria*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luís de Potosí, México.

Dapía, M., Escudero, R. y Vidal, M. (2019). ¿Tiene género la ciencia? Conocimientos y actitudes hacia la ciencia en niñas y niños de Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 16*(3), 1-16.

http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3302

Davó, M.C. (2009). *La cultura de salud en las aulas de educación primaria y la incorporación de la escuela promotora de la salud a la salud escolar en España* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.

De Pro, A. y Pérez-Manzano, A. (2014). Actitudes de los alumnos de primaria y secundaria ante la visión dicotómica de la Ciencia. *Enseñanza de las ciencias, 32*(3), 111-132. http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1015

De Vicente, J. (2023). *Bienestar y salud mental en la escuela*. En: AEPap (ed.). Congreso de Actualización en Pediatría. Lúa Ediciones 3.0.

De Wall, C., Twenge, J.M., Baumeister, R., Koole, S.L., Marquez, A. y Reid, M.W. (2011). Automatic Emotion Regulation after Social Exclusion: Nonconscious Attunement to Positivity as a Key to Mental Health. *Emotion, 11*(3), 623–636. https://doi.org/10.1037/a0023534

Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Naciones Unidas (1948). Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (iii), de 10 de diciembre de 1948. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Del Rosal, I. y Bermejo, M.L. (2018). Autoestima de los alumnos de educación primaria en la asignatura de ciencias de la naturaleza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 329-336.

Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4*(10), 3-21.

Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2), 105-117.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* McGraw Hill.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* McGraw-Hill.

Díaz-Falcón, D. (2017). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado, 14*(64), 98-103.

Domínguez-Domínguez, C.P. (2021). El clima social en el aula y en el centro educativo: visión del alumnado. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la desadaptación social, 14*, 11-36.

Durán, R. (2009). Aportes de Piaget a la educación: hacia una didáctica socio-constructivista. *Dimensión empresarial, 7 (*2), 8 - 11

Echeburúa, E., Amor, P.J., Sarasua, B., Zubizarreta, I., Camarillo, L. y Ferre. F. (2023). La dependencia emocional en hombres maltratadores de su pareja en tratamiento comunitario: un Estudio Piloto. *Anuario de Psicología Jurídica, 33*(1), 1-7. https://doi.org/10.5093/apj2022a1

Elías, M., Hunter, L. y Kress, J. (2001). Emotional Intelligence and Education. En Ciarrochi, J., Forgas, J. y Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. (133-149). Psychology Press.

EMCDDA. (2021). *Informe Europeo sobre Drogas 2021: Tendencias y novedades.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Enríquez, S. H. (2017). *Los niveles de autoestima en las alumnas de la institución educativa secundaria "Carlos Rubina Burgis" de punto en el año 2016* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional del Altiplano.

Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado, 23*(1), 121-139. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147

Escarbajal, A., Mirete, A.B., Maquillón, J.J., Izquierdo, T., López-Hidalgo, J.I., Orcajada, N. y Sánchez-Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP, 15*(1), 135-144.

Escribano, A. y Martínez, A. (2020). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Ediciones Narcea.

Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Ariel.

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*, 85-105.

Escudero, J.M., González-González, M.T. y Martínez-Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*(1), 41-64. https://doi.org/10.35362/rie500660

Esmeral, E., Coronado, Y. y Flórez, E. (2023). Alfabetización científica del hogar al aula: vinculando saberes cotidianos al contexto escolar. *Praxis, 19*(1), 103-117. https://doi.org/10.21676/23897856.3815

Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica, 13*(1), 2008, 69-96.

Espada, J.P., Quiles, M.J. y Méndez, F.J. (2003). Conductas sexuales de riesgo y prevención del sida en la adolescencia. *Papeles del Psicólogo, 85*, 29-36

Espadero, I. y Vilches, A. (2018). Clima del aula en la Educación Científica. *Didáctica de las Ciencias experimentales y Sociales, 35*, 59-76. http://doi.org/10.7203/DCES.35.11410

Esteve, J.M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación, 18,* 85-107. https://doi.org/10.14201/3204

Farfán, M.T. y Reyes, I.A. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 28*(73), 45-62.

Fensham, P. J. (2004). Beyond Knowledge: Other Scientific Qualities as Outcomes for SchoolScience Education. En R. M. Janiuk and E. Samonek-Miciuk (Ed.), Science and Technology Education for a Diverse World-dilemmas, needs and partnerships. International Organization for Science and Technology Education XIth Symposium Proceedings (23-25). Maria Curie-Sklodowska University Press.

Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España.* Obra Social Fundación "La Caixa".

Fernández-García, A., García-Llamas, J.L. y García-Pérez, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades, 36*, 211-232.

Fernández-Menor, I. y Parrilla, A. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social, 33,* 183-201.

Fernández-Vallés, C.A. (2020). *Influencia de la autoestima en el rendimiento académico de los alumnos del 1er. Grado de secundaria de la institución particular San Lucas- Tarapoto, 2019* [Tesis Doctoral]. Universidad César Vallejo.

Ferreira, C., Massola, G. y Moreno, P. (2021). Bienestar social, autoestima y reconocimiento: Estudio Empírico sobre Crimen y Exclusión basado en la categoría de menosprecio de Axel Honneth. *Revista Colombiana de Psicología, 30*(1), 11-26. https://doi.org/10.15446/rcp.v30n1.80978

Ferreira, E., Baldini, C. y Sivalli, C.M. (2014). Contexto del inicio del consumo de tabaco en los diferentes grupos sociales. *Revista Latino-Americana Enfermagem, 22*(3), 379-385. https://doi.org/10.1590/0104-1169.3205.2427

Fierro, S., Velázquez-Ahumada, N. y Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos, 42,* 434-442.

Flores, J.A. y Neyra, L. (2016). Clima social escolar y el autoconcepto en estudiantes en una institución educativa nacional de Lima Norte. *CONSENSUS, 21*(1), 71-83. https://doi.org/10.33539/consensus.%202016.v21n1.984

Fontana, A. y Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin y S., Lincoln (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (695-727). London: Sage Publication.

Fontana, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula* (C. Pardo, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1996).

Frenzel, A.C., Goetz, T., Stephens, J. y Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers´ Emotional Expediences: An Integrated Perspective and Empirical Test. In Schutz, P.A. y. Zembylas, M. (Eds.) *Advandes in Teacher Emotion Research*, 129-151. Springer: Boston. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-05642_7.

Frutos de Miguel, J. (2018). El Autoconcepto físico como herramienta de Inclusión Social en el área de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research, 10*(1), 25-42.

Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua- Aguilar, P. y Amezcua, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación, 19*(1), 91-106. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006

Fuertes, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria, 9*(3), 237-258. https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228

Fundación Edex. (2019). *Educación sobre drogas. Manual del profesorado*. https://www.unplugged.edex.es

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (2019). *Indicadores de Actividad en Cultura Científica en España.* Ministerio de Ciencia e innovación.

Furió, C., Vílchez, A., Guisasola, J. y Romo, V. (2001). Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica? *Enseñanza de las Ciencias, 19*(3), 365-376. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3988

Galicia, I.X., Sánchez-Velasco, A. y Robles, F. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología, 29*(2), 491-500.

http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.124691

Galindo, H. (2020). Adaptación y validación de una escala de clima social de aula en educación primaria. En, M, López-Meneses., D, Cobos., Molina, L., Jaén, A. y Martín, A.H. (Eds). *Claves para la innovación pedagógica ente nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (50-58). Octaedro.

Galindo, H., Perines, H., Valero, J.M. y Verde, A. (2022). Diseño y validación de la Escala de Percepción hacia la Investigación Educativa en profesores universitarios y no universitarios. *Estudios sobre Educación,* 43, 65-92. https://doi.org/10.15581/004.43.004

Gallego, A.P. (2007). Imagen popular de la ciencia transmitida por los cómics. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias, 4*(1), 141-151. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i1.09

Gallego, A.P. y Ballesteros, V. (2022). De la alfabetización científica a la comprensión pública de la ciencia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 14*(26), 1-20. https://doi.org/10.22430/21457778.1855

Galleguillos P. y Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. Escala ACAES. *ReiDoCrea,* 6, 156- 169. https://doi.org/10.30827/Digibug.45469

Galleguillos, P. y Olmedo, E. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology an Education, 9*(3), 119-135. https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i3.329

Garcés, M., Santana, L.E. y Feliciano, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 149-165. Https://dx.doi.org/10.6018/rie.332231

García-Álvarez, D., Soler, M.J., y Cobo, R. (2019). Bienestar Psicológico en Adolescentes: Relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de Orientación Educacional, 33*(63), 23-43.

García-Arjona, N. (2014). Integración social y deporte de proximidad en Francia. Un ejemplo de intervención pública en París. *Gazeta de Antropología, 30*(2), 1-19. http://www.doi.org/10.30827/Digibug.33424

García-Cedillo, I., Romero, S., Márquez, N.G. y Ramos, D. (2024). Prácticas inclusivas de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la educación, 9(*17), 86-107.

García-Gómez, S. (2014). La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial. ¿Punto de partida de la Formación Profesional Básica? *Revista de Investigación en Educación, 12*(2), 176-190.

García-Hernández, G.E. (2014). Embarazo adolescente y pobreza, una relación compleja. *Iztapapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 35*(77), 13-53. http://dx.doi.org/10.28928/ri/772014/atc1/garciahernandeze

García-Jiménez, M.T. (2012). Introducción. Breve historia de la alimentación y la nutrición en los colegios españoles. Recursos y currículo. En J.R. Martínez-Álvarez (Ed). *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar, 1,* 1-21. Ergón.

García-Martínez, V., Aquino, S.P., Izquierdo, J. y Santiago, P.R. (2015). *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa. Diagnósticos, Modelos y Propuestas.* México: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.

García-Polanco, M.D. (2014). Las conductas sexuales de riesgo de los adolescentes españoles. *RqR Enfermería Comunitaria, 2*(2), 38-61.

García-Puello, F., Herazo, Y., Sánchez, L., Barbosa, E.J., Coronado, A.D., Corro, E.A., Villarreal, A.E. y Redondo, C.M. (2020). Autoeficacia hacia la actividad física en escolares colombianos. *Retos,* 38, 390-395. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73878

García-Rangel, E.G., García-Rengel, A.K. y Reyes, J.A. (2014). Relación Maestro Alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai, 10*(5), 279-290. https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.19.eg

García-Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Internacional de Educación Inclusiva, 10*(1), 251-264.

García-Ruíz, M. y Orozco, L. (2008). Orientando un cambio de actitud hacia las Ciencias Naturales y su enseñanza en Profesores de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias, 7*(3), 539-568.

García-Vega, E., Menéndez, E., Fernández-García, P. y Cuesta, M. (2012). Sexualidad, Anticoncepción y Conducta Sexual de Riesgo en Adolescentes. *International Journal of Psychological Research, 5*(1), 79-87.

García, F y Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto, Forma 5*. Ediciones TEA.

García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5, Autoconcepto Forma 5* [SF5, Self-concept Form 5]. Madrid: TEA

García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5, Autoconcepto Forma 5* - Segunda edición [SF5, Self-concept Form 5 - Second edition]. TEA.

Gavidia, V., Garzón, A., Talavera, M., Sendra, C. y García-Berlanga, O. (2018). Propuesta de alfabetización en salud a través de competencias en la educación obligatoria. *Revista Cubana de Salud Pública, 44*(4), 1-9.

Gaxiola, J., González, S., Contreras, Z. y Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, *30*(1), 48-74. http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v30n1/a03v30n1

Gil, D. y Vilches, A. (2001). Una alfabetización científica para el siglo XXI: Obstáculos y propuestas de actuación. *Revista Investigación en la Escuela, 43*, 27-37. https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.03

Gil, R. (1998). *Valores humanos y desarrollo personal*. Madrid: Escuela Española Colección Editorial DIA.

Goleman, D. (1996) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez-Domínguez, M.T. (2021). Atención a la Diversidad. Conceptualización y su aplicación en Educación Infantil. *RINED, Revista de Recursos para la Educación Inclusiva, 1*(1), 37-48.

Gómez-Peresmitré, G., Platas, S. y Pineda, G. (2019). Programa de autoeficacia hacia hábitos saludables para la prevención de la obesidad en escolares mexicanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes. 6*(1), 44-50. http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.6

González-González, M.T. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación, número Extraordinario,* 210-235. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247

González-Rivera, J.A. y Pagán, O.M. (2017). Validación y análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en mujeres puertorriqueñas: ¿unifactorial o bifactorial? *Apuntes de Psicología, 35*(3), 169-177.

González-Rodríguez, M.M., Díez-López, M., López-Gaviño, F. y Román, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde una perspectiva del alumnado universitario*. Revista de Enseñanza Universitaria, 35*, 16-27.

González-Rojas, Y. y Triana D. A. (2018) Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores, 21*(2), 200-218. http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal. Diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta, 40*(1), 39-50.

Gordillo, M., Ruiz, M.I., Sánchez, S. y Casado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: Vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental an Educational Psychology INFAD, 1*(1), 195-202. http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273

Government of Nova Scotia. (2020). *Inclusive Education Policy.* https://sites.google.com/gnspes.ca/inclusiveeducation-mtss-ns/home-en/inclusive-education-policy?authuser=0

Graham, B., White, C., Edwards, A., Potter, S. y Street, C. (2019). *School exclusion: a literature review on the continued disproportionate exclusion of certain children*. London: Department for Education of United Kingdom.

Grassi, M., Pérez-Tejero, J. y Coterón, J. (2021). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia de profesorado de Edudación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte, 17*(51), 3-11.

Grele, R. (1990). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y fuente oral, 5,* 106-127.

Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas "exclusivas": metodologías para la intervención. *Quadernsanimacio 16*(3), 1-16.

Guerrero, E., Blanco, L.J. y Castro, F.V. (2001). Trastornos emocionales ante la educación matemática. En García, J.N. (Coor.). *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica* (229-237). Pirámide.

Hagell, A., Shah R y Coleman, J. (2017). *Key data on young people 2017.* The Association for Young People's Health (AYPH). http://www.ayph.org.uk/keydata2017/FullVersion2017

Hernández-González, G. (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación primaria en Querétaro, México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 16*(2), 78-96.

Hernández-Mosqueda, S. (2017). Las secuencias didácticas en la educación física: Una perspectiva integradora. *Revista electrónica desafíos educativos, 2,* 83-99.

Hernández-Pedreño, M. (2008). *Exclusión Social y Desigualdad.* Edit.um.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, M.P. (2014). Metodología de la investigación. McGrawHill.

Hidalgo, S., Martínez-Álvarez, I. y Sospedra, M.J. (2021). Autoestima y procrastinación en el ámbito académico: un meta-análisis. *Revista Fuentes, 24*(1), 77-89. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19907

Huilcapi, M.R., Castro, G.A. y Jácome, G. (2017). Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial. *Dominio de las Ciencias, 3*(2), 311-333. http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.311-33

Ibarra, E. y Acevedo, P. (2021). Autoconcepto del profesorado rural, urbano y privado y rendimiento académico de sus estudiantes durante la pandemia. *Revista Brasileira de Educaçao do Campo, 6,* 1-20. http://dx.doi.org/10.20873/uftrbec.el13276

Iglesias, C. (2012). La nutrición y el comedor: su importancia contrastada sobre el rendimiento escolar. En J.R. Martínez-Álvarez (Ed). *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar* (37-44). Ergón.

Imbernon, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*(2), 1-11.

Iniesta, A. y Mañas, C. (2014). Autoconcepto y Rendimiento Académico en Adolescentes.
International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 555-564.
http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/472

Iqbal, B. (2018). The Impact of Academic Failure on the Self-Concept of Elementary Grade Students. *Bulletin of Education and Research*, *40*(2), 13-25.

Jácome, S., Puga, P. y Briones, S. (2023). Autoeficacia, motivación y metas personales en entornos virtuales de Educación Superior. *593 Digital Publisher CEIT, 8*(6), 550-561, https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2101

Jáuregui, E. (2008). Universalidad y variabilidad cultural de la risa y el humor. *Revista de Antropología Iberoamericana, 3*(1), 46-63.

Jiménez-Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos XXXIV* 1, 173-186. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010

Jurado, P. (Coord.) (2015). *Informe "Influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO. Hacia un modelo de intervención centrado en la institución educativa*". UAB.

Juvinyà, D., Beltrán, C. y Suñer, R. (2018). Alfabetización para la salud, más que información. *Gaceta sanitaria, 32*(1), 8-10. https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.07.005

Kerlinger, F.N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales.* McGraw Hill.

Klinger C.L., Mejía C.M. y Posada L.M (2011) La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. *Plumilla Educativa, 8*(2), 176-190. http://www.doi.org/10.30554/plumillaedu.8.491.2011

Koelsche, C.I. (1965). Scientific Literacy as Related to the Media of Mass Communication. *School Science and Mathematics, 65*(8), 719-725. http://dx.doi.org/10.1111/j.1949-8594.1965.tb13564.x

Könings, K.D., Brand-Gruwel, S. y Merriënboer, J.J. (2010). An approach to participatory instructional design in secondary education: an exploratory study. *Educational Research, 52(1)*, 45-59. https://doi.org/10.1080/00131881003588204

Köszegi, B., Loewenstein, G. y Murooka, T. (November, 2019). Fragile Self-Esteem. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3412006

Kumar, R. (2019). Academic Climate, Academic Stress and Self-esteem among accalaureate Nursing Students. *Nursing and Midwifery Research Journal*, *14*(2), 53-61 https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19126.14408

Laespada, A. Loarca, E. López, M. (2012). *Estudio sobre drogadicción, y su influencia entre los escolares de Euskadi, treinta años después*. Universidad de Deusto.

Lapadula, M.C. (2021). Implementación de la Educación Afectiva y Sexual. Un estudio exploratorio en tres escuelas secundarias públicas de Barcelona. *Revista d´Innovació i Recerca en Educació, 14*(1), 1-17. https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132595

Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.* ICE: Horsori.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

León, A. (2007). Qué es la educación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica, 1*(39), 595-604.

León, X.P., Mendoza, M.M. y Corbi, G. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia, 26* (número especial 5), 140-156. https://doiorg/10.52080/regluz.26.e5.10

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado, 238,* de 4 de octubre de 1990. https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado, 307,* de 24 de diciembre de 2002. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037

Lizasoain, L. y Angulo, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación educativa, 3*(4), 17-28.

Lladó, D.M., Espinosa, J.H. y Leal, F. (2023). Alfabetización emocional. Una estrategia para la inclusión y permanencia escolar. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 3*(48), 1-23. https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3631

Lledó, A., Perandones, T.M., Herrera, L. y Lorenzo, G. (2014). Cansancio emocional, autoestima y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios. *International journal of development and Educational psychology, 7(1)*, 161-170. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.787

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

LOMLOE (2020). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f183be05-117d-4806-b24a-2f9f52d9b37f/loe-con-lomloe-texto.pdf

López-Aymes, G. y Roger, S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *Revista talento, inteligencia y creatividad, 1*(1), 4-18.

López-Banet, L., Martínez-Carmona, M. y Ayuso, E. (2021). Educación Nutricional infantil en la formación del profesorado. En Pérez-Fuentes, M.C. (Ed.). *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales, 1,* 759-773.

López-Diago, R., Sánchez-Mascaraque, P. (2023). *Actualización sobre el aumento de trastornos mentales en la adolescencia y estrategias de manejo clínico en Atención Primaria.* En AEPap (ed.). Congreso de Actualización en Pediatría. Lúa Ediciones 3.0; 23-31.

López-González, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Instituto Superior de Estudios Spicológicos Science, 5,* 62-77.

López-Montoya, D.M., Dussán, C., Pinilla, V.E. y Puente, A. (2019). Estandarización de la Escala de autoconcepto AF5 en estudiantes universitarios colombianos. *Ansiedad y estrés, 25*(3), 118-124.

López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación, 4*, 167-179.

López-Pérez, L. y Olvera, M.D. (2015). De la alfabetización científica a la comunicación pública de la ciencia: el caso de España. En: López-Ornelas, M. y Mateos.C.

(coords.) *La comunicación científica. Una perspectiva universitaria.* Cuadernos Artesanos de Comunicación, 93, 185-213. http://ww.doi.org/10.4185/cac93

López-Santos, S., De las Heras, M.A. y Jiménez-Pérez, R. (2023). Influencia del clima de clase en una intervención basada en la enseñanza situada hacia la inclusión educativa en un grupo de estudiantes de Formación Profesional Básica. *Investigación en la Escuela,* 106, 159-173. https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.13

López-Santos. S., De las Heras, M.A. y Jiménez-Pérez, R. (2020). *Estrategias Educativas y su influencia en la autoestima del alumnado de Formación Profesional Básica* [Comunicación]. 29 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales y 5ª Escuela de Doctorado, Córdoba.

López-Santos. S., De las Heras, M.A. y Jiménez-Pérez, R. (2021 a). La alfabetización científica en estudiantes de Formación Profesional Básica a través de una secuencia adaptada hacia la inclusión educativa. *Didáctica de las Ciencias Experimentales, 41*, 137-154. https://doi.org/10.7203/dces.41.20872

López-Santos. S., De las Heras, M.A. y Jiménez-Pérez, R. (2021 b). *El clima de aula y su influencia en la autoeficacia del alumnado hacia la inclusión educativa.* [Comunicación]. XI Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias. Aportaciones de la educación científica para un mundo sostenible. Lisboa, Portugal.

López-Santos. S., De las Heras, M.A. y Jiménez-Pérez, R. (2022). *La Cinemática a través de Alicia en el País de las Maravillas* [Comunicación]. 30 Encuentros Internacionales de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Melilla.

López-Vélez, A. L. (2018). *Escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

López–Mójica, J.M., García-García, J.I., Ramírez, J.C. y Arredondo, E.H. (2018). Exploración de las actitudes hacia las matemáticas de futuros profesores de educación especial. *TED, 50,* 95-112.

López, M., Efstathios, S., Herrera, M. y Apolo, D. (2018). Clima escolar y desempeño docente: un caso de éxito. Aproximaciones a escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador. *Revista Espacios, 39*(35), 1-13.

Luengo, M. (2007). El producto cultural: Claves epistemológica de su estudio. *Zer, 13*(24), 317-335.

Luna, G., Nava, A.A. y Martínez-Cantero, D.A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía, 6*(11), 245-265. https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131

Macha, L.F., Samanamú, A.E. y Rodríguez-Hurtado, D. (2017). Alfabetización sanitaria y factores relacionados en pacientes que acuden a consulta externa de Medicina Interna en un Hospital Nacional en Lima, Perú. *Revista de Salud Pública, 19*(5), 679-685. https://doi.org/10.15446/rsap.V19n5.53008

Macías-Sanz, E. (2017). *La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de la educación secundaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura.

Madani, R. (2019). Analysis of Educational Quality, a Goal of Education for All Policy. *Higher Education Studies, 9*(1), 100-109. https://doi.org/10.5539/hes.v9n1p100

Mahoney, C. (2009). Enseñanza de la cultura en el aula del idioma japonés: un estudio de caso de Nueva Gales del Sur. *New Voices, 3*, 104-125.

Major, E. L. y Machin, S. (2018). *Social Mobility and Its Enemies*. Pelican Books.

Mamede, M. y Zimmerman, E. (2005). Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. *Enseñanza de las ciencias, número extra,* 1-4. https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.1.07

Manassero, M.A y Vázquez-Alonso, A. (2005). Autoconcepto y rendimiento escolar: relaciones con otras variables psicopedagógicas. *Educació i Cultura, 18*, 143-165.

Manassero, M.A., Bennàssar, A. y Vázquez-Alonso, A. (2021). Formar, enseñar y aprender sobre la práctica científica en primaria con un juego de cajas negras. *Revista d´Innovació i Recerca en Educació, 14*(2), 1-22. https://doi.org/10.1344/reire2021.14.232607

Manota, M.A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Revista Contextos Educativos*, *19*, 55-74. https://doi.org/10.18172/con.2756

Mansilla, D., Cheuquián, M., Pillancari, L. y Espinoza, L. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico: una revisión de la literatura Hispana. *Revista INTEREDU, 2*(1), 109-131. https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000277

Marbá, A. y Márquez, C. (2010). ¿Qué opinan los estudiantes de las clases de ciencias? Un estudio transversal de sexto de primaria a cuarto de ESO. *Enseñanza de las ciencias, 28*(1), 19-30.

Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica.* Fundación Mapfre.

Mardones, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje. *Revista realidad educativa 3*(2). https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300

Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: Educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación, 341,* 15-34.

Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación, 341*, 15-44.

Marín-Perabá, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad 5*(1),115-124. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599

Martín-Pluma, A. (2010). La inclusión desde uno mismo. La Agencia como motor de cambio en los procesos de exclusión social. *Documentos de trabajo social, 48*, 98-116.

Martín-Salinas y Hernández de Diego, E. (2013). ¿Cómo instaurar y mantener en el tiempo unos hábitos alimentarios orientados a la salud? *Revista nutrición clínica y dietética hospitalaria*, *33*(3), 9-17.

Martín-Salinas, C. y Hernández de Diego, E. (2013). ¿Cómo instaurar y mantener en el tiempo unos hábitos alimentarios orientados a la salud? *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria, 33*(3), 9-17.

Martínez-Álvarez, J.R. (Ed). (2012). *Nutrición y Alimentación en el ámbito escolar.* Ergón.

Martínez-Angulo, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo, F., Carter, B. y Peña, S. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: un estudio en contexto chileno. *Retos, 48*, 919-926. https://doi.org/10.47197/retos.v48.97413

Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, S. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología, 38*(2), 5-15.

Martínez-Carmona, M.J. (2018). *Análisis y valoración de los ciclos de formación profesional básica como medida de atención a la diversidad a través del alumnado y del profesorado* [Tesis Doctoral]. Universidad de Córdoba.

Martínez-García, J.S. y Molina, P. (2019). Fracaso escolar, crisis económica y desigualdad de oportunidades educativas: España y Argentina. *Papers, 104*(2), 279-303. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2574

Martínez-Izaguirre, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia, 56*(10), *1-30*. http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10

Martínez-Maldonado, P., Armengol, C. y Muñoz-Moreno, J.L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18*(36), 55-74. https://www.doi.org/ 10.21703/rexe.20191836martinez13

Martínez-Rueda, N. (29-30 de abril de 2016). *Entre Escila y Caribdis: Formación profesional básica e incorporación social*. *Elementos para el análisis, la reflexión, el debate o la planificación*. III Jornadas Sociopedagógicas de Peñascal Kooperativa. Bilbao.

Martínez-Seijo, M. L. y Torrego, J. C. (2014). Programas y medidas educativas en España para alcanzar objetivos europeos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 16*(2), 119-134. http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-mtnez- torrego.html

Martínez-Soto, A. y Emynick, C. (2023). El autoconcepto y su relación con el rendimiento escolar. Estudio realizado en bachillerato como medio para reforzar la práctica docente en el paradigma humanista. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Munanidades, Asunción, Paraguay, 4*(2), 2949-3960. https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.881

Mávita, C.J. (2016). Alfabetización en salud de una comunidad universitaria del noroeste de México en el año 2016. *Investigación en Educación Médica, 7*(5), 36-45. http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.03.002

Medina, C.I. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Revista Ciencia e Ingeniería Neogranadina, 10,* 80-84.

Medrano, L.A. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios. La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis,* 1, 87-106.

Mendoça, R., Bernardi, J.V., Palota, L. y Alcalá, D. (2020). Impacto da autoestima e dos fatores sociodemográficos na autoeficácia de estudantes de graduação em enfermagem. *Texto y Contexto Enfermagen, 29,* 1-14. http://dx.doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0429

Mendoza, M. L. y Vigueras, J.A. (agosto, 2019). La motivación como herramienta en el aprendizaje escolar. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo.* En línea: https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/motivacion-aprendizaje-escolar.html

Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los programas de garantía social a los programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobe perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación, 341,* 81-98.

Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. (2021). *Monografía Alcohol 2021, consumo y consecuencias.* Ministerio de Sanidad.

Ministerio de Sanidad y Consumo. (2003). *Formación en promoción y educación para la salud. Informe del Grupo de Trabajo de Promoción de la salud a la Comisión de Salud Pública del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud*. Ministerio de Sanidad y Consumo.

Moliner, O. y Ramel, S. (2020). Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores/formadores que asesoran los procesos de mejora escolar? *Estudios sobre educación, 38,* 169-189. https://doi.org/10.15581/004.38.169-189

Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I. http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127

Monsalve, A.Y. y Pérez-Roldán, E.M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo, 26,* 117-128. https://doi.org/10.21500/01212753.1406

Monserrat, C. y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI, 20*(2), 113-135. https://doi.org/10.5944/educxx1.19034

Montero, D., Etxabe, E. y López, A.L. (2017). Educación Secundaria y discapacidad intelectual en Euskadi. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, 87,* 9-86.

Montilla, L. y Arrieta, X. (2015). Secuencia didáctica para el aprendizaje significativo del análisis volumétrico. *Omnia, 21*(1), 66-79.

Morales, M. (2023). *La observación de aula. Un instrumento para la mejora educativa a través de la mirada y la escucha*. SM.

Morales, O.F. (2017). *Programa de capacitación emocional para mejorar la inteligencia emocional dirigido a docentes de la institución educativa Jorge Basadre Grohmann, distrito de José Luís Bustamante y Rivero* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Morales, S. y Morales, O. (2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *aDResearch ESIC, 22*(22), 118-133.

https://doi.org/10.7263/adresic-022-06

Moreno, C., Díaz-Mujica, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. Revista electrónica de Psicología Iztacala. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14*(3), 71-84.

Moreno, G. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.

Mujica, R.M. (2021). Alfabetización Científica: Herramienta Indispensable en la Era Digital. *Revista Internacional Tecnológica. Educativa Docentes 2.0, 11*(1), 19-26. https://www.doi.org/10.37843/rted.v11i1.181

Muntaner, J.J. Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Revista de currículum y formación del profesorado, 24*(1), 97-114. https://doi.org/10.30827/profesorado.v2i1.8846

Muñoz-Expósito, J.L., Esteban, M.R., Marcos, J.M. y Dávila, M.A. (2023). Emociones y autoeficacia del alumnado de Educación Secundaria ante contenidos de Biología y Geología. *Ápice. Revista de Educación Científica, 7*(1), 33-55. https://doi.org/10.17979/arec.2023.7.1.9360

Murillo, F.J., Hernández-Castilla, R. y Martínez- Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos, 38*(151), 55-70. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54886

Murillo, L.D., Ramos, D.Y., García-Cedillo, I. y Sotelo, M.A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20(1),* 1-25. https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060

Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *Autoconcepto Forma A. Manual (Self-concept Form A. Manual).* TEA.

Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos.* Barcelona*:* Labor.

Mwangi, J. y McCaslin, N. (1994). The motivation of Kenya´s Rift Valley extension agents. *Journal of Agricultural Education, 35*(3), 35-43.

Naranjo, M.J. (2006). El autoconcepto positivo: Un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en educación, 6*(1), 1-30. https://doi.org/10.15517/aie.v6i1.9192

Narro, S.G. y Maguiña, J.E. (2021). Las habilidades socioafectivas y su relación con el aprendizaje en estudiantes del nivel secundaria. *Polo del conocimiento, 7*(3), 1001-1020. https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3774

Navarro-Pérez, J.J., Pérez-Cosín, J.V. y Perpiñan, S. (2015). El proceso de socialización. *Pedagogía Social, 25,* 143-170. https://doi.org/*10.7179/PSRI_2015.25.07*

Nogués, C. (2014). Estrategias docentes más efectivas para desarrollar la autoestima en el aprendizaje. *Revista electrónica de la Escuela de Psicología ULACIT, 1*(1), 1-28.

Noh-Moo, P., Ahumada, J.G., Gámez, M.E., López-Cisneros, A. y Castillo, L. (2021). Autoestima, autoeficacia y consumo de alcohol en adolescentes de preparatoria. *Health and Addictions, 21*(1), 216-229. https://www.doi.org/ 10.21134/haaj.v21i1.565

Núñez, J.A. y Rodríguez-Tablado, M.S. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI. Dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *Verbeia. Revista de estudios filológicos* 0, 139-157.

Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González, S. y García, S.I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de psicopedagoxía, 10*(11), 219-242.

O'Hanlon, C. (2003). *Educational Inclusión as Action Research.* Berkshire: Open University Press.

Okoye, K.R. y Oghenekaro, O.M. (2020). Relationship between Self-Esteem, Academic Procrastination and Test Anxiety with Academy Achievement of Post Graduate Diploma in Education (PGDE) Students in Delta State University, Abraka. *ISJAASSR, 3*(1), 37-47.

Oláz, F. (2003). Autoeficacia y variables vocacionales. *Psicología Educativa, 9*(1), 5-14.

Oliva, J.M. (2019). Sobre la importancia de contextualizar las investigaciones en didáctica de las ciencias. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias,* *17*(1). http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i1.1001

Oñate, P. (1987). Prevención educacional de las toxicomanías: criterios básicos. *Comunidad y Drogas, 3,* 83-89.

Orden de 8 de noviembre de 2016 por la que se regulan las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía, los criterios y el procedimiento de admisión a las mismas y se desarrollan los currículos de veintiséis títulos profesionales básicos. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 241 de 19 de diciembre de 2016, 1- 2442. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/241/1

Orejel, A. (2016). *La secuencia didáctica en la práctica escolar*. SEFOC.

Orfield, G., Siegel, G. y Kucsera, J. (2011*). Divided We Fail: Segregation and Inequality in the Southland's Schools.* California: The Civil Rights Project.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)*. OCDE. https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf

Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista latinoamericana de estudios educativos, 47*(1), 43-62.

Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, M.L. (2001). Autoestima: Un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la educación, 12,* 45-66. https://doi.org/10.14201/2868

Pacheco, L.V., Bueno, J.A., Martín-Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Mejora del autoconcepto en el ámbito académico. *Revista de Orientación Educacional*, *43,* 127-142.

Páez, D., Zubieta, E., Mayordomo, S., Jiménez, A y Ruíz, S. (2004). Identidad. Auto-concepto, Auto-Estima, Auto-Eficacia y Locus de control. En Fernández-Sedano, I., Ubillos, S., Mercedes, E. y Páez, D. (Coords.), *Psicología Social, Cultura y Educación*, 125-194. Pearson Educativa.

Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and Self- Efficacy*. Emory University.

http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html

Palacios, J. y Coveñas, J. (2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Propósitos y Representaciones, 7*(2), 325-352. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.278

Pallarés, M. (2020). Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *Revista Estudios sobre Educación, 38,* 9-27. https://doi.org/10.15581/004.38.9-27

Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Mc Graw Hill.

Palomares, A. y González-López, A.C. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria de la región de Murcia. *Educar, 48*(2), 267-283.

Palomares, A. y López-Sánchez, S. (2012). La respuesta a la diversidad de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada 20,* 249-274. https://www.doi.org/10.5944/reec.20.2012.7600

Palomino J. O. (2018) *Aprendizaje significativo y las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes del VII ciclo, en la Institución Educativa 1227-Ate 2018* [Tesis de grado]. Lima: Escuela de posgrado Universidad César Vallejo.

Palomino, P.A., Grande, M.L. y Linares, M. (2014). La salud y sus determinantes sociales. Desigualdades y exclusión en la sociedad del siglo XXI. *Revista internacional de Sociología (RIS), 72*(1), 71-91. https://doi.org/10.3989/ris.2013.02.16

Parada, N.E., Valbuena, C.P. y Ramírez, G.A. (2016). La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente. *Educación y ciencia, 19*, 127-144. https://doi.org/10.19053/01207105.7772

Penzo, W., Fernández, V., García, I., Gros, B., Roca, M., Vallés, A. y Vendrell, P. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Octaedro.

Pérez de Guzmán, V., Amador, L.V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación- acción. *SIPS- Pedagogía Social, 18,* 99-114.

Pérez-Salazar, G.G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *Glosa revista de divulgación, 5*(8), 1-14.

Pérez-Serrano, M.G. y Nieto, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Eneñanza y Teachimg: Revista interuniversitaria de didáctica, 10*(11), 177-198.

Perlado, I., Torrego, J.C. y Muñoz, Y. (2021). Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Brasileira de Educaçao Especial. Bauru, 27,* 953-970. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0066

Peyrovi, H., Ghezelbash, S., Ghorbani, A., Inanloo, M., Alizadeh, H. y Adliye A. (2011). The relationship between self–esteem and demographic variables among undergraduate students nurses. *J Care Health, 14*, 52–61

Pinel, C., Pérez-Fuentes, M.C. y Carrión, J.J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. *Revista de Psicología y Educación, 14*(2), 112-123. https://www.doi.org/10.23923/rpye2019.02.176

Polo, M.T., Fernández-Cabezas, M. y Fernández-Jiménez, C. (2021). Factors to enhance the development of inclusive university communities: ideas, beliefs and attitudes of university teachers towards disability. *Anales de Psicología, 37*(3), 541-548. https://doi.org/10.6018/analesps.334951

Porlán, R. y Martín, J. (1996). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada.

Pujalte, A.P., Bonan, L. Porro y Adúriz-Bravo, A. (2014). Las imágenes inadecuadas de ciencia y de científico como foco de la naturaleza de la ciencia: estado del arte y cuestiones pendientes. *Ciência y Educaáo, 20*(3), 535-548. http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000300002

Racionero, F., Olivares, M.A. y Blanco, R. (2012). Ciencia y publicidad: una experiencia innovadora para la alfabetización científica del alumnado de bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*(2), 1-12.

Ramírez-Valbuena, W.A. (2017) La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica 30*, 211-230. http://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del Sistema Educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 55 de 5 de marzo, 20155-21136. https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/127

Redondo, M.P. y Jiménez, L.K. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia. *Educación, 41*(9), 19-26.

Reigal, R. E., Videra García, A., Martín Tamayo, I. y Juárez Ruiz de Mier, R. (2013). Importance of the Physical Self-concept and the General Self-efficacy in Predicting the Behaviour of Physical Practice. *Apuntes de Educación Física y Deportes,* 112, 46-51. http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.03

Reina, M.C., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society y Education, 2*(1), 55-69. https://doi.org/10.25115/psye.v2i1.435

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Lisboa, Portugal: Ministério da educação – conselhocientífico para a avaliação de profesores. http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm

Renta, A.I., Aubert, A. y Tierno, J.M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa, 24*(81), 481-505.

Reoyo, N. (2013). *Auto-eficacia docente en Educación Secundaria Obligatoria: perspectivas de alumnos, profesores y futuros profesores* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.

Resa, M. (2020). Tecnología y enseñanza situada. *Revista internacional tecnológica-educativa 2.0 8(1)*, 33-40. https://doi.org/10.37843/rted.v8i1.83

Restrepo, S.M. (2023). El aprendizaje desde la complejidad. *Fenómeno sujeto a, confuso y caótico, 32 (2*), 185-203. https://doi.org/10.30554/pe.2.5012.2023.

Ribosa J. (2020) El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educar 56*(1), 77-90. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educaçao, 31*(1), 11-22.

Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación, 9*(1), 157-167.

Rivera, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación educativa, 8*(14), 47-52.

Rizo, L.J. y Hernández-García, C. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: El gran reto del sistema educativo español. *Papeles salmantinos de educación, 23,* 55-81.
https://doi.org/10.36576/summa.108387

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Revista EDETANIA,* 44, 241-257.

Rodrigo, J., Máiquez, L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema, 16*(2), 203-210.

Rodríguez-Garcés, C.R., Gallegos, M. y Padilla, G. (2021). Autoestima en Niños, Niñas y Adolescentes chilenos: análisis con árboles de clasificación. *Reflexiones, 100*(1), 1-18. https://doi.org/10.15517/rr.v100i1.43342

Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández-Díaz, M. J. (2012). El síndrome de Burnout en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales. *Revista Española de Pedagogía, 252*, 259-278. https://doi.org/10.22550/2174-0909.3612

Rodríguez-Mantilla, J.M. y Ruiz-Lázaro, J. (2019). El clima social en centros educativos: percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 231-250. http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.320541

Rodríguez-Navarro, H., Ríos, O. y Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de los resultados. *Revista de Educación, número extraordinario,* 67-87. https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207

Rodríguez-Pagani, M. (2012). *Perspectiva teórica de los efectos psicosociales de la exclusión educativa en estudiantes que cursan séptimo año de educación secundaria.* Ministerio de Educación Pública.

Rodríguez-Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa 37*(1), 147-162. http://www.doi.org/10.6018/rie.37.1.303391

Rodríguez-Ruíz, A.E., Cáceres, M. y Moreno, J. (2022). Diagnóstico de alfabetización científica promovida en alumnos de secundarias públicas en México. Un estudio de caso. *Universidad Y Sociedad*, *14*(1), 212-220. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2550

Rojas, S., Haya, I. y Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: Niños y niñas como investigadores en educación primaria. *Revista de Educación, 359*, 81-101.

Rojo, J., Mañanas, C., Galán, C. y Barrios, S. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 16*(2), 20-33. https://doi.org/10.58210/inclu3508

Romero, E., Sobral, J. y Luengo, M.A. (1999*). Personalidad y delincuencia: Entre la biología y la sociedad* [Personality and delinquency: At the interface of biology and society]. Granada: Grupo Editorial Uni- versitario.

Romero, G. y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11*(3), 29-36.

Rosal, I. y Bermejo, M.L. (2018). Autoestima y autoeficacia de los alumnos de educación primaria en la asignatura de ciencias de la naturaleza. *International Journal of Developmental and Educational Psycohology, 1*(1), 229-336. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1322

Rosales, E.M., Rodríguez-Ortega, P.G. y Romero, M. (2020). Conocimiento, demanda cognitiva y contexto en la evaluación de la alfabetización científica en PISA. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 17*(2), 2302-2320. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i2.2302

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self--image*. Princeton: Princeton University Press.

Roys, J. y Pérez-García, A. (2018). Estrategias de aprendizaje significativo en estudiantes de educación superior y su asociación con logros académicos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 19,* 145-166*.* https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3570

Rueda, M.P., Sigala, L.E. y Armas, W.J. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad, 48*(2), 83-96. https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2. pp83-96

Ruíz-Dodobara, F. (2017*). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico.* Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Sabariego J.M. y Manzanares M. (2006, 19-23 de junio) *Alfabetización científica* [ponencia]. I Congreso iberoamericano de ciencia, tecnología, sociedad e Innovación CTS+I. México (en línea). http://www.oei.es/noticias/spip.php

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica, 24,* 30-39.

Salamanca, A. y Giraldo, C. (2012). Modelos cognitivos y cognitivos sociales en la prevención y promoción de la salud. *Revista Vanguardia Psicológica, 2*(2), 185-202.

Salazar, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias pedagógicas, 31,* 31-46. https://doi.org/10.15366/tp2018.31.001

Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT, 13*(13), 71-78.

Salmerón, M.A., Casas, J. y Guerrero, F. (2017). Tecnologías de la información y la comunicación. Problemas y soluciones (TICs). *ADOLESCERE, 5*(2), 64-68.

Sánchez-Asín, A., Buisán, C. y Boix, J.L. (2006). La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje. *Revista de Educación*, *341*, 171-196.

Sánchez-Ochoa, S. y Domínguez-Espinosa, A. (2007). Buenos maestros vs. malos maestros. *Psicología Iberoamericana, 15*(2), 11-16.

Sánchez-Sánchez, M. y Prados, M.E. (2023). Prácticas creativas y vínculos afectivos en el aula: un estudio narrativo. *Educación básica, cultura, currículo, 53.* https://doi.org/10.1590/1980531410076

Sánchez-Zafra, M., Cachón, J., Sanabrias, D., Lara, A.J., Shmatkov, D. y Zagalaz-Sánchez. (2022). Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research, 14*(1), 135-148. https://doi.org/10.58727/jshr.90752

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, *41*, 153-178. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007

Saravia, J.C. y Frech, H. (2012). Relación entre autoeficacia, autoestima y el consumo de drogas médicas sin prescripción en escolares de colegios urbanos de Perú. *Revista Peruana de Epidemiología, 16*(3), 01-08.

Sarceda, M.C., Santos-González, M.C. y Sanjuán, M.M. (2017). La formación profesional básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación, 378,* 78-102. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362

Save the Children. (2014). *Memoria anual 2014.* https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/memoria_anual_2014.pdf

Savin-Williams, R. C. y Demo, D. H. (1984). Development change and stability in adolescent self-concept. *Development Psychology, 20,* 1100-1110.

Schalock, R. (1997). Evaluación de programas sociales: para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales. En Verdugo (Presidencia), *II Jornadas científicas de Investigación sobre personas con discapacidad,* Salamanca, España.

Schoeps, K., Tamarit, A., González, R. y Montoya–Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 6*(1), 51-56. https://doi.org/ 10.21134/rpcna.2019.06.1.7

Schwart, H. y Jacobs, J. (1984) *Sociología cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad.* Trillas.

Sebastian, J., Herman, K.C. y Reinke, W. (2019). Do organizational influence teacher implementation of effective classroom management practices: Findings from a randomized trial. *Journal of School Psychology, 72*, 134-149. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.008

Shah, R., Hagell, A. y Cheung, R. (2019). *International comparisons of health and wellbeing in adolescence and early adulthood*. London: Association For Young People Health.

Shen, B. S. P. (1975). Scientific literacy and the public understanding of science. En S. B. Day (Ed.), *The communication of scientific information* (44–52). Karger, Basel, Switzerland.

Siarova, H., Sternadel D. y Szönyi E. (2019). *Research for CULT Committee –Science and Scientific Literacy as an Educational Challenge*. European Parlament.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective Classroom-Management y Positive Teaching. *Canadian Center of Science and Education*, *9*(1). https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195

Silva, I. y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista electrónica Educare, 19*(1), 241-256. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1-13

Silva, I. y Rivera, R. (2019). Alfabetización científica para la salud global: una reflexión respecto a la formación en investigación. *Interface, 23,* 1-9.

https://doi.org/10.1590/Interface.170444

Silva, R. (2011). *La enseñanza de la física mediante un aprendizaje significativo y cooperativo en blended learning* [Tesis Doctoral]. Universidad de Burgos.

Silva, R. y Politino, A. (2005). *Aportes para la elaboración de secuencias didácticas E.G.B. 3 y polimodal*. Gobierno de Mendoza. Dirección General de Escuelas. [Documento en línea]. http://www0.unsl.edu.ar/~geo/pgeoambiental/geo/docs/secuencias/Sec_Didacticas_Mza.pdf

Slee, R. (2019). *Defining the scope of inclusive education. Think piece prepared for the 2020 Global Education Monitoring Report Inclusion and education.* United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

Soler, A., Martínez-Pastor, J.I., López-Meseguer, R., Valdés, M.T., Sancho, M.A., Morillo, B. y Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España.* Fundación Europea Sociedad y Educación.

Subirats, J., Gomà, R. y Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: Fundación BBVA.

Tajfel, H. y Turner, J.C. (1997). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of intergroup relations* (33-47). Monterey: Brooks- Cole.

Talavera, M., Mayoral, O., Hurtado, A. y Martín-Baena, D. (2018). Motivación docente y actitud hacia las ciencias: influencia de las emociones y factores de género. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 17*(2), 461-475.

Tarabini, A. (2019). *The conditions for school success examining educational exclusion and dropping out.* Palgrave Pivot

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7* (2), 1-31.

Terán, A. (2022). *Adolescentes y consumo de drogas*. En: AEPap (ed.). Congreso de Actualización en Pediatría. (167-175). Lúa Ediciones 3.0

Teruel, M.P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38,* 141-152.

Tobin, K. (2010). Reproducir y transformar la didáctica de las ciencias en un ambiente colaborativo. *Enseñanza de las ciencias, 28*(3), 301-314. https://doi.org/10.5565/rev/ec/v28n3.3

Tobón S., Pimienta, J. y García J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.* Pearson-Prentice Hall.

Toledo, P. (1999). *El ambiente universitario: estudio descriptivo y comparativo del clima de aula de la universidad de Jaén* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.

Tomlinson, B. y Hitomi. M. (2010). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. Londres: Continuum.

Torres, A., Pérez-Jaimes, A., Brito, T. y Estrada, C.U. (2022). Rendimiento y clima escolar en la unidad de aprendizaje de bioquímica. *Información Tecnológica, 33*(2), 225-234. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000200225

Torroba, I. (1991). La observación como técnica de evaluación en la etapa de educación infantil. *Revista Complutense de Educación, 2*, 297-308.

Toscano, D.F., Peña, G.E. y Lucas, G. (2019). Convivencia y rendimiento escolar. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 2*(2), 62-68. http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA

Tovar, I.A., Ríos, J.A. y López-López, M.Y. (2021). Enseñanza situada, visualización y gamificación en la educación superior del diseño. *Revista de artes, humanidades y ciencias sociales, 8*(14), 148-168.

Trujillo, E., Ceballos, E.M., Trujillo, M.C. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula: Un estudio con profesorado canario de Educación Infantil. *Profesorado,* 24(1), 226-244. https://www.doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675

Trujillo, M.E. (2013). El embarazo precoz: no querido pero deseado. *Universitas, revista de ciencias sociales y humanas, 18,* 103-131.

Tuc, M. (2013). *Clima de aula y rendimiento escolar* [Tesis doctoral]. Universidad Rafael Landivar.

Tyson, H. y Woodward, A. (1989). Why students aren´t learning very much from textbook. *Educational Leadership*, *47*, 14-17.

UNESCO. (2013). Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* UNESCO

UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco*.

UNESCO. (1981). *La Unesco y la lucha contra el etnocidio. Declaración de San José.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000049951_spa

UNESCO. (1994). *Una revisión de las actividades de la UNESCO a la luz de la Declaración de Salamanca* (Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad). Ministerio de educación y ciencia de España.

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=1597_19

UNESCO. (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2019) *Todas y todos los estudiantes cuentan.* (Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación). https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-concept-note-es.pdf

UNESCO. (2020). Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Ynag, J.F., Wang, H.H., et al. *Handbook on Facilitating Flexible Learning during Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaning Undisrupted Learning in COVID-19 Outbkreak.* Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

UNICEF. (2021). *Avances y desafíos de los derechos de la niñez y adolescencia en tiempos de pandemia por COVID-19*. UNICEF.

UNICEF. (2014). Lázaro, I., Halty, A., Meneses, C., Perazzo, C., Roldán, A., Rúa, A. y Uroz, J. *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Hacia un sistema de información temprana sobre la infancia en exclusión*. Huygens.

Uriarte, J. de D., Pegalajar, M., de León, J. M. y Galindo, H. (2019). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia

docentes. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *3*(1), 75–86. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1452

Urrutia, J., Vera, A., Flores, C. Hetz, K., Pavez, G. y Poblete, F. (2023). Percepción de autoconcepto físico en estudiantes de enseñanza secundaria en clases de Educación Física. *Retos, 49,* 510-518. https://doi.org/10.47197/retos.v49.98769

Valdés, G.S., Iturbe, P.I. y Oyarzún, R.A. (2023). Clima de aula favorable en secundaria: análisis del discurso docente online. *Revista Espacio, 43*(8), 88-95. https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n08p07

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. y Vallieres, E. F. (1992). The AcademicMotivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement, 52*(4), 1003-1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Vaquerizo, J., Estévez, F. y Díaz, I. (2006). Revisión del modelo de alerta e intervención psicolingüística en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Revista de Neurología, 42*(2), 53-61. https://doi.org/10.33588/rn.42S02.2005799

Vargas, G. (2017). *Evaluación de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes del III ciclo de educación primaria* [Tesis de maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa]. Universidad de Piura.

Vázquez- Alonso, A. y Manassero, A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II): Evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4*(3), 417-441. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i2.03

Vázquez- Alonso, A. y Manassero, M.A. (2011). El descenso de las actitudes hacia la ciencia de chicos y chicas en la educación obligatoria. *Cieência y Educaçao (Bautu), 17*(2), 249-268. https://www.doi.org/ 10.1590/S1516-73132011000200001

Vázquez-Alonso, A. y Manassero, M.A. (2018). Más allá de la comprensión científica: educación científica para desarrollar el pensamiento. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 17*(2), 309-336.

Vega, A., Aramendi, P. y Garín, S. (2013). Adolescentes y jóvenes: desde las conductas de riesgo a la inclusión social. *Revista de servicios sociales,* 52, 167-178.

Villatoro, J.A., Bustos, M., Oliva, N., Fregoso, D., Mujica, A., Martín del Campo, R., Nanni, R. y Medina-Mora, M.E. (2014*). Encuesta Nacional de Drogas en Estudiantes 2014: Reporte de Tabaco.* Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz.

Weisel, A. y Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship, and Social Justice, 1*(2), 157-174. https://doi.org/10.1177/174697906064677

Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing.* Londres: SAGE.

Ximena, P., Marlene, M.Y. y Gilar, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia, 26*(*5),* 140-156. https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.10

Zamora, J.A. (2020). Las actitudes hacia la matemática, el desarrollo social, el nivel educativo de la madre y la autoeficacia como factores asociados al rendimiento académico en matemática. *Uniciencia, 34*(1), 74-87. http://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.5

Zhicay, G., Once, M., Crespo, O. y López, M. (2019). La importancia del docente: gestión eficaz del aula. *Revista Espacios, 40*(31), 19-27.



ANEXOS

ÍNDICE ANEXOS

Anexo 1. Descripción de las sesiones a la primera propuesta de intervención (secuencia didáctica sobre nutrición)…… 351
Anexo 2. Descripción de las sesiones relativas a la segunda propuesta de intervención (secuencia didáctica sobre hábitos saludables)…… 360
Anexo 3. Descripción de las sesiones relativas a la tercera propuesta de intervención (secuencia didáctica sobre la sexualidad)…….. 370
Anexo 4. Plantilla de observación 1…… 375
Anexo 5. Plantilla de observación 2 (modificada de 1)…… 383
Anexo 6. Plantilla de observación 3 (modificada de 2)…….. 386
Anexo 7. Plantilla de observación 4 (modificada de 3)…….. 388
Anexo 8. Plantilla de observación 5 (propuesta definitiva)…… 393
Anexo 9. Registro de las 21 observaciones de aula…… 397
Anexo 10. Preguntas y respuestas de las entrevistas…… 528
Anexo 11. Preguntas y respuestas de las narrativas…… 540
Anexo 12. Diario docente…… 549
Anexo 13. Test cognitivo sobre nutrición…….. 566
Anexo 14. Test cognitivo sobre hábitos saludables…….. 570
Anexo 15. Test cognitivo sobre sexualidad…… 574
Anexo 16. Test autoestima de Rosenberg (EAR) adaptado por González-Rivera y Pagán (2017)…… 580
Anexo 17. Test de autoconcepto Autoforma AF-5 (García y Musitu)…….. 581
Anexo 18. Test de autoeficacia ACAES…… 583

ANEXO 1

Descripción de las sesiones relativas a la primera propuesta de intervención (secuencia didáctica sobre la nutrición).

SESIÓN 1 (50 min.)

- Planteamiento de problemas reales (30 min.)
- Se realiza una introducción a la importancia de una alimentación saludable a través del uso de un Power Point en el que se exponen casos reales de personas con enfermedades provocadas con la mala nutrición. A lo largo de su visualización, el docente irá planteando preguntas a los estudiantes. El objetivo es reflexionar sobre las imágenes y hacer con ellas una tormenta de ideas:

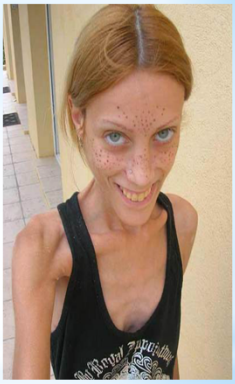












¿Y estas otras chicas?
¿Qué os parecen?





¿Puedes creer que son la misma persona?

Jeremy Gillitzer, modelo de profesión, arrastraba una enfermedad de Anorexia nerviosa y Bulimia desde los 12 años.

Su tormentosa enfermedad solo se suaviza los años que tiene una relación sentimental. La ruptura con su pareja le hace caer nuevamente en el abismo

Jeremy, finalmente, no fue capaz de superar sus problemas, con lo que en 2010, con 38 años y pesando 29 kg. Muere.







¿Puedes creer que son la misma persona?

Se trata de Luisel Ramos, modelo. Mientras desfilaba en la Semana de la Moda de Uruguay en 2006, cayó desplomada víctima de una parada cardiaca. Muchas fuentes de investigación apuntan a que el infarto fue provocado por sus problemas con la Anorexia y la Bulimia, aunque sus familiares afirmaron que se debía a una enfermedad congénita. Tenía 18 años.



¿Puedes creer que son la misma persona?

Isabelle Caro, modelo y actriz francesa, que padecía Anorexia desde los 12 años. Con 20 años llegó a pesar 25 Kg., midiendo 1,68 cm.
En 2007 protagoniza la campaña «No-lita» que da la vuelta al mundo para luchar contra esta enfermedad.
Finalmente, en 2010 muere.
Un año más tarde se suicida su madre al no soportar la muerte de su hija.



Vamos a visualizar el siguiente video:

https://www.youtube.com/watch?v=A5e8mKYJolM





¿Qué tipos de circunstancias crees que llevan al hombre a no comer?

¿Y al niño?

¿Piensas que el lugar en el que viven estas dos personas influye en la causa de su estado físico?



¿Algunos de los niños de las imágenes gozan de buena salud?

¿Crees que la situación de cada caso depende del lugar en el que viven?

¿Crees que tiene solución el problema del primer niño?

¿Y de los dos segundos?



Además de estar estas enfermedades asociadas a variables emocionales, de presión y de injusticia social, son todas ellas, por unos motivos u otros, producidas por una **mala nutrición**, por lo que es fundamental determinar qué es una **dieta equilibrada** y la importancia de ésta en la **SALUD**

- Lectura de noticias (20 min.) Se reparten dos noticias encontradas en la red y relativas a la obesidad infantil y a los problemas de desnutrición infantil. Se leen en alto para toda la clase y se comentan entre todos. El objetivo es hacer una reflexión grupal a través de una tormenta de ideas.

Noticia 1: https://amnistia.ning.com/profiles/blogs/cada-3-segundos-muere-un-nino-por-causas-que-se-pueden-evitar

Cada 3 segundos muere un niño por causas que se pueden evitar.

*Publicado por **José Talavera Valadão** el 5 de Abril de 2016 a las 6:48 pm*

Cada año 10 millones de niños mueren en el mundo antes de llegar a los cinco años de edad, lo que significa que un niño muere cada tres segundos. Prácticamente todas esas muertes, el 99%, se producen en países en desarrollo, la mayor parte de las veces por causas totalmente prevenibles. Así lo subraya el informe "Salvar vidas en Tiempos de Crisis" que *Save the Children* ha presentado hoy en Madrid con la presencia del investigador español y Premio Príncipe de Asturias 2008, Pedro Alonso, la Premio Nobel de Literatura sudafricana *Nadine Gordimer* y el escritor Dominique Lapierre. Malaria, sarampión, VIH/SIDA, diarrea y neumonía se perfilan como las cinco causas fundamentales del 90% de las muertes de esos niños, la mitad de las cuales se producen apenas en seis países (India, Nigeria, RDC, Etiopía, Pakistán y China).
La neumonía es el mayor causante de la muerte de niños y niñas menores de cinco años, más que el SIDA, la malaria y el sarampión juntos. Cada año, en torno a dos millones de niños en el mundo mueren como consecuencia de esta enfermedad y se estima que un millón de niños más mueren como consecuencia de infecciones severas, entre las que se incluye la neumonía, durante el período neonatal. La diarrea es la causante de cerca de dos millones de muertes de niños menores de cinco años cada año, mientras que la malaria causa el 18% de las muertes infantiles en África subsahariana (lo que supone 800.000 muertes) pero tan sólo el 1% de las muertes de niños en el Sudeste Asiático. El SIDA, por su parte, apenas supone la causa del 3% de las muertes infantiles. **Los cinco países con mayor número de muertes infantiles.** Número de Muertes Infantiles al año (en miles) India 2.076Nigeria 1.129República Democrática del Congo 620Paquistán 423China 415Ratio de Mortalidad de niños menores de 5 años (por cada 100 nacimientos) Sierra Leona 270Angola 260Afganistán 257Níger 253Liberia 235. **Los efectos del cambio climático en la vida de los niños.** El número de desastres naturales es ahora cuatro veces mayor que en los años 70 y 14 de los 15 llamamientos de ayuda por parte de Naciones Unidas en 2007 estaban relacionados con el cambio climático. Además de tener una incidencia directa en el aumento de enfermedades como la malaria, la diarrea y la desnutrición, los efectos del cambio climático incrementan las tensiones y conflictos en los países más frágiles: actualmente existen 46 países en alto riesgo de conflicto debido a las consecuencias del cambio climático. Un incremento en el número de catástrofes naturales causará, además, es un aumento considerable de los

desplazamientos y las migraciones con todas las consecuencias que esto supone. La malaria, por su parte, va en aumento debido a la subida de las temperaturas y el incremento de las lluvias torrenciales, derivadas del cambio climático. El aumento de 2º C a nivel mundial puede provocar cambios en la distribución y número de mosquitos y afectar aún más a los 40- 60 millones de personas expuestas a esta enfermedad en África. Además, si actualmente 3,5 millones de niños en el mundo mueren cada año por los efectos de la desnutrición, las estimaciones apuntan que, para el año 2080, hasta un total de 600 millones de personas podrían padecer desnutrición grave como consecuencia de sequías y otras catástrofes naturales. **El precio de los alimentos y la crisis económica mundial: aumento de las desigualdades.** Las previsiones apuntan a que el actual aumento del precio de los alimentos a nivel mundial empuje a otros 100 millones de personas hacia una situación de pobreza extrema y que hasta 1.000 millones de personas padecerán hambre, mientras que 2.000 millones sufrirán desnutrición en los próximos años. El precio del maíz ha crecido un 80% entre 2005 y 2007 y el arroz, alimento básico para millones de personas, un 25%.Este alza en los precios convierte a los niños en las principales víctimas no sólo por su mayor vulnerabilidad ante la desnutrición (sólo en Bangladesh, los datos prueban que el incremento en el precio del arroz podría provocar las desnutrición de 900.000 niños) sino porque si el 80% del sueldo de las familias más pobres se destina a la alimentación, poco podrá dedicarse a otros elementos básicos como la educación o la atención sanitaria infantil. Además, es evidente que la crisis está empujando a las familias de los países más pobres a alimentos de baja calidad y seguridad que pueden provocar un gran deterioro en la salud. Ante previsiones de estas características, la crisis económica que están sufriendo los países occidentales podría tener efectos devastadores sobre la situación de la infancia en los países en desarrollo. Organizaciones como *Save the Children* alertan sobre la posible reducción de las aportaciones al desarrollo, no solo por parte de los donantes y gobiernos internacionales, sino también por las empresas y entidades bancarias que actualmente destinan ayuda a través de sus departamentos de responsabilidad corporativa y que podrían reducirla o incluso llegar a suprimirla. **Soluciones de bajo coste para salvar vidas.** Frente a tales tasas de mortalidad infantil existen intervenciones de bajo coste que en todo el mundo pueden reducir, por ejemplo, la tasa de mortalidad de neonatos hasta en un 70 %.Por ejemplo el método de la madre canguro (colocar al recién nacido con bajo peso en contacto con la piel materna, manteniendo así su calor) puede ayudar a estos niños a sobrevivir en los primeros críticos días. O la lactancia exclusiva que podría salvar la vida de casi un millón de bebés al año. La vacuna contra el tétanos que causa la muerte de 215.000 recién nacidos y de 30.000 madres cuesta sólo 40 céntimos de euros. La vacuna contra el sarampión cuesta apenas 15 céntimos de Euro. Las sales de rehidratación oral para combatir los efectos de la diarrea cuestan sólo 50 céntimos y los antibióticos para tratar la neumonía 30 céntimos. Si a ello sumamos la educación de niñas y mujeres, con un impacto directo en la atención y bienestar de sus hijos, muchas más muertes aún podrían evitarse.

Noticia 2: http://ecodiario.eleconomista.es/salud/noticias/9340347/08/18/Experta-apunta-que-Espana-es-uno-de-los-paises-con-mas-obesidad-infantil-y-sobrepeso-del-mundo.html

España, uno de los países con más obesidad infantil y sobrepeso del mundo

La doctora Odile Fernández ha aseverado este lunes durante los cursos de verano de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) en la sede de Antonio Machado de Baeza (Jaén) que España es uno de los países con más obesidad infantil y sobrepeso del mundo, a causa del sedentarismo y la mala alimentación. En una entrevista concedida a *Europa Press*, la experta ha afirmado que la alimentación de los niños españoles actualmente es rica en proteínas procedentes de la carne y de la leche; en azucares libres -proceden de la bollería o las bebidas azucaradas, entre otros- y pobre en frutas, hortalizas, frutos secos y legumbres. En este sentido, ha explicado que la nutrición es la causa de muchas patologías: "a más obesidad hay más diabetes; enfermedades cardiovasculares; hipertensión y cáncer". Por otro lado, también ha incidido en la importancia de saber leer las etiquetas de los productos para diferenciar cuáles son saludables y cuáles no. Sobre el caso del cáncer, en concreto, ha asegurado que colabora en la prevención y, una vez diagnosticada la enfermedad, ayuda a paliar los efectos. "Es uno de los métodos que hace que el tratamiento médico oficial sea más efectivo", ha profundizado, subrayando que la alimentación es una herramienta "tanto de prevención como de tratamiento". Asimismo, Fernández ha precisado que la medicina integrativa se basa en tres pilares, la buena alimentación basada en la dieta mediterránea -alto consumo de frutas, frutos secos, pescados o legumbres-; la práctica de ejercicio físico regular, en el caso de los niños, la importancia de que hagan una hora de educación física y el tercer pilar es el factor emocional -los sentimientos y el entorno del paciente. En cualquier caso, la ponente ha recomendado volver a la dieta mediterránea como forma de prevención de patologías. También ha defendido la importancia de comer todos los días cinco piezas de frutas y hortalizas; usar en las comidas aceite de oliva virgen extra; ingerir frutos secos y aceitunas; usar cebolla y el ajo y consumir tres veces mínimo por semana legumbres.

- Explicación actividad semanal (5 min.). Al finalizar la sesión se le reparte a cada uno de ellos una plantilla en la que recogerán todo lo que comerán a lo largo de la semana. El objetivo es que lo entreguen cuando hayan pasado los siete días.

SESIÓN 2 (50 min.), SESIÓN 3 (50 min.), SESIÓN 4 (50 min.)

- Recordamos la última sesión (6 min.).
- Ver el siguiente video de YouTube (4 min.), con el objetivo de reflexionar sobre el concepto de alimentación saludable: *https://www.youtube.com/watch?v=dxH__2x0p-I*
- Discurso docente breve e introductorio sobre la importancia de llevar una dieta equilibrada. Además, se les explicará cómo trabajarán a lo largo de esta sesión y de las dos siguientes (10 min.)
- Se inicia un trabajo de investigación: el objetivo es que al final del proceso sepan (30 min.):
    a. Los distintos tipos de alimentos que hay.
    b. Las principales características de cada uno de ellos.
    c. Principales enfermedades derivadas del déficit o exceso en el consumo de algunas de ellas.
    d. El concepto de dieta saludable.

Se realizan tres grupos:
Grupo 1 (tres estudiantes), investigarán:

- Patatas, cereales y sus derivados (pan y pasta), azúcar y dulces (composición principal en glúcidos y función energética.)
- Grasas, aceite y mantequilla (composición predominante en lípidos y función energética.)

Grupo 2 (cuatro estudiantes), investigarán:

- Carne, huevos y pescado. Legumbres y frutos secos (composición predominante en proteínas y función estructural)
- Leche y derivados (composición predominante en proteínas y función estructural)

Grupo 3 (tres estudiantes), investigarán:

- Verduras y hortalizas (ricos en vitaminas, minerales y fibra y función reguladora)
- Frutas (ricos en vitaminas, minerales y fibra y función reguladora.
- Se le reparte a cada grupo una hoja en dónde se les orientará en lo que deberán hacer a lo largo de la tarea investigadora.

SESIÓN 5 (50 min.). Exposiciones de los grupos 1 y 2.

SESIÓN 6 (50 min.). Exposición del grupo 3. Rellenar por grupos la pirámide alimentaria

SESIÓN 7. (50 min.). Los estudiantes entregan la plantilla, que les fue entregada en la primera de las sesiones para poder analizarla, para que registrasen a lo largo de la

semana, su alimentación. Uno por uno y en voz alta leerá su dieta a lo largo de la semana. Después de haber leído todos se procederá a explicar cómo calcular:

- Índice de masa corporal (IMC)
- Las calorías ingeridas al día.

Se les entregará una hoja basada en libro de texto de "Edelvives" de Biología y Geología de 3º de la ESO.

SESIÓN 8. ELABORO UNA DIETA SALUDABLE (50 min.). En la primera parte de la sesión se hará un repaso y una evaluación de todo lo visto anteriormente. El docente les irá haciendo preguntas y ellos tendrán que contestar en voz alta (15 min.).
El docente explicará cómo interpretar la información recogida en las etiquetas de los alimentos y pondrá ejemplos (15 min.).
Posteriormente, por parejas, elaborarán un plan de dieta saludable en una cartulina y proposición de una receta (ingredientes más la forma de ejecutarla) (20 min).
Se les pide que para el siguiente día traigan al menos dos etiquetas de alimentos que tengan en casa.

SESIÓN 9 (50 min.). Puesta en común de la dieta saludable de la sesión anterior (15 min.). Análisis de las diferentes etiquetas por parejas y, después, puesta en común (35 min.)

SESIÓN 10. Se recurre al uso de **analogías** relativas al tema de la alimentación, usando para ello una presentación bajo el título "somos lo que comemos", la cual se expone a continuación. Con ello se pretende repasar los contenidos y además introducir la siguiente SD. Se agruparán por parejas para trabajar en el aula.



«Somos lo que comemos»

A continuación vamos a ver algunas analogías relacionadas con la nutrición...

«Realizar una analogía es establecer una relación de semejanza entre dos cosas distintas»

Por ejemplo:



Las analogías que vamos a analizar son:

(1) Alimento es a ser humano lo que combustible a coche:



1) Alimento es a ser humano lo que combustible a coche

Los alimentos son sustancias que ingieren las personas para tener **energía** y poder funcionar



1) Alimento es a ser humano lo que combustible a coche

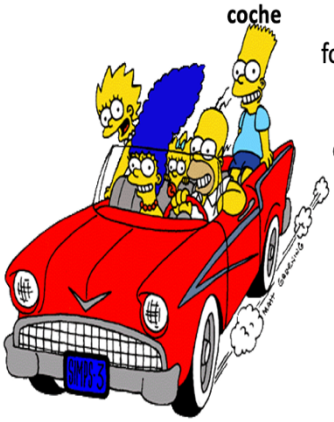


Los alimentos que necesita el ser humano para vivir pueden ser comparados por el combustible que necesitan los coches.

1) Alimento es a ser humano lo que combustible a coche



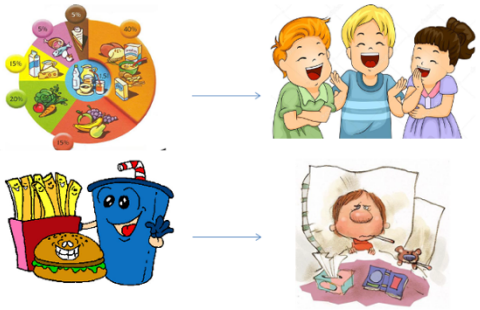
1) Alimento es a ser humano lo que combustible a coche



De la misma forma, los coches para moverse necesitan de la energía que les proporciona el combustible.



(2) Buena alimentación es salud como mala alimentación es a enfermedad











3) El funcionamiento de nuestro cuerpo es como el funcionamiento de una casa

Reguladora



La función reguladora en el cuerpo humano, por ejemplo, implica procesos tales como la digestión, la traspiración, el metabolismo, la absorción,...

La función reguladora en una casa son los sistemas automáticos de control de luz, temperatura o alarma...

ANEXO 2

Descripción de las sesiones relativas a la segunda propuesta de intervención (secuencia didáctica sobre hábitos saludables)

SESIÓN 1 (50 min.). El inicio de esta sesión, se realiza con una breve introducción docente sobre qué son los hábitos saludables, acompañándose de una presentación en Power Point de elaboración propia. Posteriormente, se abre un discurso en el que el alumnado explica su experiencia con las drogas y sus hábitos de consumo.

SESIÓN 2 (50 min.). Retomando la sesión previa, el docente explica el concepto de adicción y los conceptos asociados. A lo largo del discurso, usará una serie de ilustraciones, abriendo debate y motivando la reflexión, buscando la relación de la imagen con el tema de los hábitos saludables:





A continuación, por parejas y usando cartulinas van a crear un “slogan” en una campaña contra el tabaco. Se valorará la imaginación y originalidad de las creaciones.

SESIÓN 3 y 4 (50 min.). Por parejas, analizarán el caso práctico (dilemas morales) que le toque, respondiendo a las preguntas propuestas, para una posterior puesta en común, en la que cada uno de los equipos (de dos o tres componentes), deben de exponer su caso práctico al resto y debatir con el resto de sus compañeros, los cuales deberán tomar nota de los casos del resto de parejas, para realizar su análisis particular. A través de esta actividad, se realiza un aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos, aprendizaje en equipo e Investigación en pequeño grupo.

DILEMA MORAL 1. Cristian está profundamente enamorado de Fernando, un chico de su clase. Un día descubre Fernando consume cocaína de forma habitual. Cristian intentó

hablar con él de todas las maneras para intentar convencerlo de que lo deje. Pero Fernando no hace caso, es más, le dice que nunca lo dejará y que debe respetar su decisión porque es un ser libre y sabe lo que hace. Cristian le dices que no quiere convivir con un drogadicto, porque tarde o temprano la droga pasa factura y no está dispuesto a aguantar todo lo que vendrá después. Finalmente, Cristian decide plantearle un ultimátum: o la cocaína o yo. Por supuesto, Cristian, que es una persona solidaria, le ofrece su ayuda y se pone a su disposición para que a Fernando no le cueste tanto salir de su adicción, concediéndole un plazo para tomar la decisión. Cumplido el tiempo Fernando continúa tomando cocaína.

PREGUNTAS:

- ¿Qué harías tú? ¿Abandonar a tu pareja definitivamente? ¿Ceder ante el amor y justificarte a ti mismo/a diciéndote que son más importantes los sentimientos?
- ¿Crees que conocer su problema le hace, en parte, responsable de su estado?
- ¿Continuar la relación pensando que con el paso del tiempo y tu ayuda esa persona podrá ir eliminando su adicción?
- ¿Crees que la persona que consume tiene capacidad de decidir?
- ¿Crees que la persona que consume puede sentirse libre para tomar decisiones?
- Si finalmente desistes y abandonas a tu pareja por ser consumidora y esta muere por sobredosis, ¿deberías sentirte culpable por no haber hecho más por ella?
- https://prezi.com/mtc5mewjxdd-/dilema-etico-consumo-de-drogas/

DILEMA MORAL 2



Drogas ¿Legalización? Uno de los debates sociales más frecuentes en nuestros días es el que se da entre los partidarios de legalizar las drogas y los partidarios de mantener su prohibición.

Lee los argumentos de ambas partes que se encuentran recogidos en la definición de 'drogas' (pinchar en el concepto Drogas que se encuentra en esta misma entrada en el 1er rasgo de las características de la adicción) y argumenta a favor de una posición:

- ¿Legalizarías o no las drogas? ¿Por qué?
- ¿Aumentaría o disminuiría su consumo?
- ¿Qué pasaría a nivel de Salud en la sociedad?
- ¿Existe algún país en el que sean legales el consumo de drogas?
- ¿Conoces las consecuencias legales de vender droga en España?
- ¿Serías capaz de vender droga? ¿Lo has hecho alguna vez?
- ¿Consideras justo que todos paguen los gastos sanitarios de los adictos a las drogas?

http://gomezramos.blogspot.com/2010/01/decimos-que-una-persona-es-adicta-al.html

DILEMA MORAL 3

Paco es un alumno de segundo de FPB. Pese a que sigue luchando por sacarse su título, tiene un problema que le dificulta llevar a cabo sus estudios con normalidad. Es adicto a las drogas. Paco consume cocaína, droga que lo estimula y le permite estar siempre en estad de actividad. Las cosas en la casa de paco nunca fueron fáciles. Su padre, desde que Paco era muy pequeño, consumía en el salón delante de su hijo, porros, anfetaminas, cocaína… y Paco ha visto con normalidad el consumo. Su madre luchó siempre para que su hoy ex marido dejase las drogas y conseguir en casa un buen ambiente, ya que el padre de Paco, mostraba a menudo en contra de su mujer y su hijo, conductas agresivas: insultos, agresiones, romper cosas en casa… Además de despreocuparse y mantenerse ausente de la vida de Paco, su padre, siendo este bien pequeño le mandaba a comprarle la droga. Hoy Paco es una de las piezas clave de la venta de drogas en el lugar en el que vive.

Su madre se divorció con el paso de los años, sintiendo que esto era lo que tenía que haber hecho hacía mucho tiempo, pero, por miedo e inseguridad no se atrevió a hacerlo antes. Hoy pertenece a una asociación que lucha contra la drogadicción y lucha porque Paco le dé un giro a su vida y se aleje del mundo de las drogas. Su padre ha conseguido salir de las drogas. Viene junto con su ex mujer a las tutorías de su hijo y manifiesta su sentimiento de culpa. Llora y quiere hacer lo posible por no hipotecar la vida de Paco. Hoy es Paco un adolescente agresivo y quien agrede e insulta a sus padres.

PREGUNTAS:

- ¿Qué papel ha jugado la figura del padre de Paco en la vida de su hijo? ¿Crees que ha condicionado su futuro?
- ¿Y su madre?
- ¿Crees que Paco puede rehacer su vida? ¿O ya no tiene remedio?
- ¿Cómo crees que pueden ayudar a Paco sus padres?
- ¿Sabes las consecuencias legales de vender drogas en España siendo menor de edad? ¿Y siendo mayor?
- ¿Qué opinaríais de Paco si supierais que vende a un menor de edad?
- ¿Crees que sería igual que su padre si lo hiciera?

- ¿Crees que Paco podría haber pasado de las drogas a pesar de su entorno familiar o piensas que su padre ya lo había condenado?

  ¿Crees que está justificada la venta de drogas en alguna ocasión? (Vendo para "comer")

DILEMA MORAL 4

Michelle es una estudiante de 2º de FPB. Siempre le ha gustado mucho salir de fiesta y estar con las amigas y rara vez le han preocupado las consecuencias de sus actos. Michelle consume heroína desde hace más de dos años. Hace dos meses que Michelle salió a una discoteca del centro y conoció a un chico, era bastante guapo y ambos al verse sintieron la misma necesidad de estar juntos, así que se acostaron sin más. No pusieron medios y siguieron cada uno por su cuenta. Al cabo del tiempo, Michelle se hace un test de embarazo y descubre que está embarazada. Le asusta la idea, tiene 17 años y no estaba en sus planes complicarse la vida de esta manera, habla con su madre y deciden seguir adelante.

Pero Michelle no modifica sus malos hábitos y hasta prácticamente el día de antes de dar a luz consume, pese a que su madre y sus amigas le advierten del peligro de lo que hace.

DILEMA MORAL 5

Daniel es un estudiante de 2º de FPB. Aunque no le ha ido bien en ningún otro centro ha conseguido encajar en el que está actualmente. Tiene novia formal hace más de dos años y muchos amigos. Es sociable y tiene afán de superación y sus padres apuestan por él y porque supere sus malas conductas pasadas. Los fines de semana, Daniel siempre ha salido de fiesta y bebe mucho, cada vez más. Ya se ha metido en más de un problema: peleas, discusiones, se ha desmayado… Con el tiempo Daniel está necesitando beber más y ahora cuando sale de clase queda con la novia y los amigos y beben cerveza.

Su madre, que se ha dado cuenta, le está diciendo que empieza a preocuparse, que tiene un problema con la bebida. Daniel se ríe burlonamente. Le pide a su madre que no se meta en sus cosas, que él es ya muy grandecito, que no hay problema con nada, que el controla. Que él jamás se siente mareado. Su madre habla con su novia y le ha castigado sin salir durante toda la semana al sorprenderlo en el parque con una litrona en la mano. Daniel se ha enfadado y de un puñetazo ha roto la puerta. Su padre ha intervenido y le ha pegado. La situación en casa empieza a complicarse.

- ¿Crees que Daniel tiene un problema con la bebida?
- ¿Cómo actuarias si fueras su madre?
- ¿Crees que es correcta la actuación de su padre?
- ¿Qué implica tener un problema con la bebida?
- ¿Qué efectos para la salud tendrá para Daniel beber alcohol todos los días a largo plazo?
- ¿Cuál es el consumo ideal de alcohol para ti?
- ¿Tu cuanto consumes habitualmente?

- ¿Cuándo dirías que una persona es alcohólica?

SESIÓN 5 (50 min.). A través de la técnica del "rompecabezas" o "jigsaw" (estrategia cooperativa e inclusiva en la que cada estudiante participa activamente recabando una información necesaria para realizar un aprendizaje global sobre una determinada materia, en nuestro caso, el consumo de sustancias, y que debe consensuarse grupalmente), el resto de parejas analiza y expone su reflexión relativa al resto de casos de sus compañeros, de la siguiente manera:
Grupo 1. Consumo de sustancias depresoras: alcohol y ansiolíticos.
Grupo 2. Consumo de sustancias depresoras: opio y derivados (heroína, morfina y metadona).
Grupo 3. Consumo de estimulantes: cocaína y anfetaminas.
Grupo 4. Consumo de estimulantes: nicotina y speed.
Grupo 5. Consumo de sustancias perturbadoras: marihuana, hachís y LSD.

SESIONES 6 y 7 (50 min.). A través del discurso docente, se introducen conceptos como la prevención y tratamiento de las adicciones. Se divide la clase en dos para que argumenten la defensa a favor o en contra de la legalización de las drogas. Puesta en común. Debate. Posteriormente, usado la controversia de opiniones, se divide la clase en dos grupos de cinco. Un grupo debe preparar los argumentos necesarios para convencer al otro grupo de que subir el precio del tabaco es una medida adecuada para disuadir a los fumadores a comprar tabaco y así luchar contra el consumo. El otro grupo debe argumentar que no es un buen recurso ya que las personas debemos tener la libertad de tomar la decisión de dejar el tabaco por voluntad propia.
Durante 25 minutos se reunirán los grupos y anotarán los argumentos y durante 30 minutos debatirán de forma ordenada y respetuosa ambas posturas.

SESIÓN 8 (50 min.). Ver y comentar el Power Point que trata de las drogas y comentar en clase (30 min.). Buscar los diferentes tipos de drogas que afectan al sistema nervioso y de qué manera de forma individual (20 min.)

SESIÓN 9. Esta sesión se va a llevar a cabo por parejas. A cada una se le va a plantear un caso práctico diferente. Se usará la técnica de ABAC (actividades basadas en análisis y discusión de datos), por lo que se plantearán los dilemas de forma narrativa y el alumno deberá plantear las diferentes soluciones usando como asunto real y relevante el problema de las drogas en la sociedad, enlazando con la siguiente secuencia didáctica sobre "sexualidad". Después de ser cada caso práctico analizado por parejas, se examinará por el grupo. Se pretende sensibilizar al alumnado con este tema.

Grupos 1 y 2. La salud mental forma parte esencial de nuestro bienestar emocional, psicológico, social y, hasta, académico. Lograr una buena salud mental exige llevar un estilo de vida óptimo, algo que parece simple, pero llegar a entender que significa eso de

“óptimo”, según el momento de nuestra vida en el que nos encontremos, puede suponer un tanto abstracto y ambiguo. Cuando nuestra salud mental comienza a resentirse, necesitamos ayuda. Conozco un caso que viene al caso. Se trata de Eva, una profesora estricta, minuciosa y, aparentemente, cabal. Su excesiva timidez y aparente fragilidad escondían algo más que un carácter pusilánime. Un día su compañero y marido descubrió en el armario de Eva, bajo los jerséis, un bote de ansiolíticos. El bote estaba por la mitad. Eva estaba consumiendo y, por lo visto, ya hacía algún tiempo. Eso explicaría sus cambios de humor y sus altibajos emocionales. Pero, ¿qué le estaba sucediendo a Eva? ¿por qué habría escondido a su marido que tomaba antidepresivos? Durante la cena, el afable marido sacó el bote de pastillas y preguntó con tono recriminatorio cómo había caído en tomar algo tan malo. Le preguntó, sin apenas darle tiempo a responder a la pregunta anterior, que qué medico estaba mandándole ese veneno.

- ¿Crees que es adecuada la actitud del marido de Eva?
- ¿Piensas que tiene motivos para enfadarse con su mujer?
- ¿Cuál piensas que debería ser la pregunta que debería haber hecho el marido a Eva?
- ¿Es aceptable que revise sus cosas y le pida explicaciones?

Eva se sintió mal ante la actitud de su marido y dio la callada por respuesta. El marido se levantó con decisión y tiró las pastillas a la basura. Eva dejó caer dos lágrimas por sus mejillas y respiró profundamente. Confesó, tras un silencio afilado, estar atravesando una etapa depresiva con fuertes episodios de ansiedad. Además de las pastillas, Eva confesó estar fumando marihuana hacía meses. Su marido tomó asiento y cogió su mano y le pidió que prosiguiera. Eva declaró tener fantasías y tendencias homosexuales. El silencio de su esposo llevó a Eva a proseguir con su testimonio, expresando su necesidad de abrir la relación de su matrimonio con el que ya no se sentía cómoda y feliz. El marido, doy un golpe en la mesa y gritó que ahora el que necesitaría pastillas sería él.

- ¿Qué opinas del tema que atormenta a Eva?
- ¿Son las pastillas y la marihuana la solución a su problema?
- ¿Cómo hubieras reaccionado si hubieras sido el marido?
- ¿Y si hubieras sido ella?

Hace más de un año que Eva y su marido se han divorciado. Saber que su mujer con la que llevaba casado más de diez años tenía necesidades homosexuales, llevó al marido a alcoholismo. Ahora debe someterse a un programa de alcohólicos anónimos.

- Escribe un final alternativo a esta historia realizando un análisis social.

Grupo 3. Juan va camino de los cuarenta. Se casó y poco tiempo después se separó de la que fuera su mujer. Aunque solo estuvieron tres años casados, llegaron a ser padres, teniendo dos hijos: un niño de 2 años y una niña de 5 años. Juan es médico de cabecera,

aunque por su físico espectacular, en el pasado pudo trabajar instructor de culturismo y stripper. Tras su divorcio se mudó a vivir con su padre, quien, tras dos meses de convivencia le termina pidiendo que se vaya de casa. El padre de Juan nota que le falta dinero de la cartera y cree que es su hijo quien le roba. Juan lo niega, el nunca haría eso, se defendía y le recriminaba de una forma bastante violenta que su padre, el problema que tenia con él, es que sentía celos, celos de la relación que tenía con su pareja, con la de su padre. Pero la raíz de todos los problemas de Juan, no residían en una convivencia con su padre contaminada por los celos, el epicentro de los problemas se encontraba en que juan era drogadicto, era adicto al LSD, la cocaína y la marihuana. El desequilibrio e inestabilidad mental tras su divorcio unido al fácil acceso a sustancias poco recomendables en el hospital en el que trabajaba, llevaron a Juan a consumir sustancias. Lo que empezó como un coqueteo sin importancia, se convirtió en un problema de adicción con graves consecuencias.

- ¿Los problemas de Juan justifican que tome sustancias?
- ¿Qué busca Juan cuando consume?
- ¿Es posible que Juan atienda sus responsabilidades familiares y laborales tras la influencia de las drogas?
- ¿Qué secuelas deja el consumo de LSD, cocaína y marihuana? ¿Qué síntoma físico y mental busca tener con el consumo de cada una de ellas?

Juan no tuvo más remedio que marcharse de la casa de su padre. Desde entonces vive como puede. Improvisa su vida. No atiende a sus hijos. Llama a amigos, hasta que éstos terminan por pedirle que se marche también. Pasa tiempos en la calle o roba para hospedarse en hostales de mala muerte. Hace días ha sabido que tiene VIH+. Tras una reyerta callejera en la que se ve implicado por Dios sabe qué cosa, el pasado viernes la policía lo ha detenido. entre otros delitos menores, le acusan de robo. Los problemas de Juan parecen no tener fin y cada vez el bucle en el que se haya metido, van a peor. Ha recibido una demanda de su ex mujer. Quiere la custodia total de sus hijos.

- ¿Tiene mala suerte Juan?
- ¿Somos responsables de nuestro destino?
- ¿Cómo ayudarías a Juan?
- ¿Conoces algún caso similar?

Juan se ha dado cuenta que sigue amando a su ex mujer. La necesita. Tal vez a su vera sería capaz de superar este bache. Quiere recuperarla. Le ha pedido quedar con ella para tomar un café. Está sobrio y no consumido. Quiere hacer las cosas bien. Le plantea a su ex mujer el volver, pero ella no está dispuesta. Aunque lo quiere aun, tiene miedo de convivir con el.

- ¿Qué harías en el lugar de la ex mujer?

- ¿Puede cambiar Juan?
- ¿Cómo hacerlo?
- ¿Qué conducta terapéutica debería seguir Juan?
- ¿Sería positiva la intervención de un terapeuta?
- Escribe un final de historia alternativa.

Historia adaptada de: www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2012/07/casoj.pdf

Grupo 4. Sofía siempre ha sido una mujer de actitud rebelde. Siempre le ha costado seguir las normas. Siendo adolescente fue el mayor dolor de cabeza de sus padres, siempre a la contra con todo y todos. Sacaba sus estudios a trancas y a barrancas y, al final, consiguió llegar a la universidad y fue allí donde tuvo su primera experiencia con las drogas. Con su recién estrenado compañero y, ahora, amigo probó el LSD. La experiencia le gustó, así que en la siguiente fiesta repitió. Era un juego y estaba controlado. Consumía cuando quería y al hacerlo se sentía en una nube. Detrás de estas drogas llegaron otras y el grupo de personas con los que compartir fue también en aumento. Casi sin darse cuenta, consumía marihuana todos los días. Empezaba a necesitarla para dormir y, por qué no decirlo, beber bebía todos los días. Hoy unas cervecitas, unos vinos aquí, copas los fines de semana y si encartaba cualquier otro día. Pero el dinero no da para tanto y pronto empezó a pedir más en casa, siempre mintiendo, siempre diciendo que lo necesitaba para comprar fotocopias, libros, materiales.

- ¿Crees que Sofía tiene un problema?
- ¿Consideras que es una etapa de su vida inevitable y necesaria?
- ¿Dónde crees que debería haber parado?
- ¿Cómo piensas que puede desarrollarse su historia en el punto en el que se encuentra?

Los padres de Sofía no pasaban el suficiente dinero para costear el ritmo de vida de su hija, por lo que conoció a un colega que la ayudó a pasar marihuana. Así que sofia comenzó a vender. Esta es una situación circunstancial y puntual, se decía así misma. Los estudios comenzaron a decaer y empezó a suspender. No tardó en comenzar a experimentar con drogas más fuertes y descubrió la cocaína y la heroína. Sofía, además de perder dinero, comenzó a perder peso. Ella no era consciente de su cambio físico y de su deterioro en general. El grupo con el comenzase a tontear con las drogas ahora se alejaba de ella. Ellos no pasaron de la marihuana y del alcohol y ya no encontraban la compañía de Sofía como agradable y, además se juntaba con lo peor de la zona. Aún así, ella pensaba que controlaba, pero poco a poco su vida comenzó a desmoronarse.

- ¿Por qué crees que Sofía ha llegado a este extremo?

- ¿Cómo es posible ayudarla?

Uno de los amigos del círculo murió de una sobredosis y este hecho supuso un golpe de realidad para Sofía, que terminó pidiendo ayuda a sus padres. Finalmente, hizo un programa de desintoxicación y rehabilitación y fue capaz de mantenerse limpia por un tiempo. Pero cuando la vida le pareció simple y aburrida, Sofía volvió a la marihuana y al alcohol de nuevo, pensando que era solo a por recreación y no tenía la menor importancia. Al poco tiempo, estaba bebiendo vodka pura. Su madre le ayudó a entrar en un programa de rehabilitación por un año y donde adquirió un poco de práctica en estar sobrio. Completó el programa. Pero luego, después de una nueva recaída, Sofía comenzó a buscar otro tipo de programa, uno que no requería cientos de reuniones.

- ¿Está Sofía condenada a ser una drogadicta?
- ¿Qué debe hacer el entorno de Sofía para ayudarla?
- ¿Podemos ayudar a Sofía si Sofía no pone de su parte?
- Escribe el final de la historia.

Texto inspirado de esta fuente: https://www.narconon.mx/consumo-de-drogas/marihuana-riesgos-salud/historia-de-recuperacion.html

Grupo 5. Una madre acude con su hija a la consulta de un psicólogo. Quieren hacer terapia porque el ambiente en casa es malo. La madre argumenta que su hija ha cambiado radicalmente su forma de ser a raíz de la relación tóxica que su hija tiene con un chico de la zona que tiene la desaprobación de toda la familia por su mala fama. Pese a las habladurías de la gente del pueblo, los padres le abrieron a Aitor, así se llama el novio de su hija, las puertas de su casa y lo recibieron con cariño. Aitor tiene 18 años y un día se presentó en la casa de sus suegros porque sus padres le habían echado de casa. Tras los ruegos y súplicas de su hija, los padres accedieron a dejar a Aitor que se quedase unos días hasta que solucionase su situación. Pero la cosa se fue alargando y Aitor ya llevaba un mes. Aquí es dónde los padres empezaron a notar que el ambiente en casa y la actitud de su hija estaba empeorando severamente. Aguantaron, por eso de ayudar, y así alcanzaron los cuatro meses, cuatro meses que les habían llevado a sentarse a la consulta de un terapeuta. Aitor había comenzado a transgredir las normas y los horarios de la casa y así también lo estaba haciendo su hija. Ambos, ya fumaban dentro de la casa, cosa que estaba prohibida y que era motivo de disputa. Pronto esta situación llevó a los gritos e insultos. Los padres echaron a Aitor y, desde entonces, la convivencia con su hija se ha vuelto insoportable, todo le sienta mal, la insulta, se va de casa y desaparece durante unos días cada vez que quiere. Después la hija, empezó a salir con ese chico, a consumir alcohol y a fumar… y empezaron los problemas.

- ¿Crees que el cambio de actitud de la hija está asociado al consumo de sustancias?
- ¿Qué cosas de su vida la llevan a consumir?

- ¿Piensas que el consumo soluciona sus problemas?

Cuando la hija queda a solas con el terapeuta y éste puede entrevistarla en ausencia de la madre, ella admite sus malos hábitos. Dice que fuma y fuma mucho, que bebe y que la marihuana se está convirtiendo en un habitual en su día a día. Hablan de Aitor y del tipo de relación que tienen. Abundan las discusiones y, a veces éstas son violentas. Ella disculpa a Aitor, él no es malo, solo que a veces se ofusca, lo disculpaba ella. Las relaciones sexuales son sin preservativo… Confiesa la hija que las continuas discusiones con sus padres y su pareja le están pasando factura y a veces la ansiedad que siente es tan fuerte que alguna de sus amigas le pasan ansiolíticos o marihuana, al fin y al cabo, necesita dormir y con tanto problema el insomnio parece haber venido para quedarse. Acudir al instituto no le apetece y falta con otras tantas amigas que están en una etapa similar. Van al parque y beben por sistema, así la mañana pasa mejor. Las buenas notas que acostumbraba a sacar ya es cosa del pasado. Comenta a su terapeuta problemas de vulvovaginitis y le presenta al doctor un informe médico: La paciente no presenta antecedentes de interés. Salvo dismenorrea importante. Se prescriben antiinflamatorios, algún antibiótico y anti fúngicos de forma ocasional. Concluye el terapeuta esta lista de problemas:

Lista de problemas
1. Consumo de alcohol
2. Consumo de tabaco
3. Relaciones sexuales de riesgo.
4. Consumo de drogas
5. Consumo de benzodiacepinas

Comportamientos de riesgo:
Consumo de alcohol, de tabaco, de marihuana y cannabis, tiene relaciones sexuales sin preservativo, y a veces toma benzodiacepinas.
Problemas escolares: falta a clase para irse a tomar unos “litros” casi todos los días, además nos menciona que a veces no le apetece ir en todo el dia y se queda en casa de su novio.

- Ayuda a la hija a reconducir su vida como si fueras su terapeuta. Ve paso a paso y reescribe la historia con dos posibles finales.

ANEXO 3

Descripción de las sesiones relativas a la tercera propuesta de intervención (secuencia didáctica sobre la sexualidad)

SESIÓN 1 (50 min.). Se presenta un texto que cada estudiante lee de forma individual para responder en su cuaderno a las preguntas que se muestran a continuación. Finalmente, se realiza una puesta en común.

Sergio es un chico de 17 años. Estudia y es responsable, amigo de sus amigos. Le gusta salir de vez en cuando de fiesta. Un día estando en clase, comenzó a sentirse incómodo, parecía que le costaba ver lo que su profesora había escrito en la pizarra. Pidió permiso para salir al baño y lavarse la cara. Esa misma semana, estando en casa cenando notó que le costaba llevarse el tenedor a la boca. Esa descoordinación de movimientos ya la había notado por la tarde en el gimnasio. Estaba cada vez más asustado, los síntomas iban a más. Habló con sus padres y decidieron que lo mejor sería ir al médico. Una vez hechas todas las pruebas el médico les dice que Sergio está en la tercera fase de una enfermedad que se llama "Sífilis" y cuyos síntomas que tiene una complicación neurológica muy temida ya que afecta a la agudeza visual que disminuye, produciendo trastornos motores que incapacitan el movimiento, así como la pérdida de coordinación de los movimientos. Lo cierto es que Sergio salió hace un tiempo, conoció a una chica muy guapa y tuvo un flechazo. Sergio no suele mantener relaciones sexuales a la primera de cambio, pero esta vez fue diferente. Se había tomado un par de copas y, la verdad, es que ella era una chica muy aparente, con conversación, estudiante… una "niña bien." Tuvieron relaciones y no usaron preservativo. Por vergüenza a sus padres no le dijo las molestias que durante bastante tiempo llevaba sintiendo en sus genitales y el no ponerle remedio cuando ya había sucedido hizo que la gravedad de la situación aumentase.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Sabes lo que es la sífilis?
2. ¿Cómo se transmite?
3. ¿Cómo se puede evitar?
4. Además de estos síntomas, ¿existen otros? Enuméralos.
5. Busca que son las ETS y los tipos que hay.

SESIÓN 2 (50 min.). Visualización de un Power Point sobre ETS, que se acompañará de las explicaciones docentes. Se les propone que, individualmente, busquen de los tipos de ETS que se han tratado, cuáles producen problemas en el embarazo.

SESIÓN 3, 4, 5 (50 min.). Por grupos de tres o cuatro, deben realizar una maqueta del aparato reproductor femenino y masculino. Incluir todas y cada una de las partes de

cada uno de ellos y en la última de las sesiones explicar el embarazo. Sesión explicativa para primero de FPB.

SESIÓN 6, 7, 8 y 9 (50 min.). Investigación acerca de las relaciones de pareja no saludables, tóxicas y reales, planteando situaciones controvertidas. Breve repaso de aparatos y órganos sexuales (usando maquetas). Puesta en común con el resto del grupo clase y transmisión de valores. Cada grupo analizará un caso propuesto sobre relaciones de pareja no saludables, en la que se plantean situaciones controvertidas de embarazo, enfermedades y hábitos poco saludables, casos de conflictos de género y sexualidad.

Grupo 1	Grupo 2
	
Él era el príncipe de Gales y ella una joven de la casa de Spencer que soñaba con ser bailarina y acabó ejerciendo de princesa. Se casaron en 1981 y, gracias a su carisma y a su labor humanitaria, Diana se ganó un lugar en la cultura popular universal y el apodo de "Princesa del pueblo". **Los hechos.** Carlos siempre estuvo enamorado de Camila Parker, pero se casó con Diana a regañadientes por presiones de su padre. Sin embargo, el matrimonio no empezó a dar signos de decadencia hasta finales de los ochenta, y la separación no se hizo oficial hasta 1992. Por esas fechas, Diana le confesó a su profesor de locución que el príncipe no la besaba bien, que hacían el amor con escasa frecuencia, y que Carlos se pasaba el día con Camila, a la que ya reconocía como su amante. En 1996, los príncipes se divorciaron y un año después Diana murió en un extraño accidente de coche. En la imagen, Carlos y Diana posan a la salida	Como una de las mayores estrellas del pop de los años ochenta y parte de los noventa, George Michael no necesita presentación. Menos popular es Fadi Fawaz, un 'peluquero de famosos' que conoció a George en un momento flojo, en 2009, poco después de cortar una relación de trece años con el vendedor de obras de arte Kenny Goss. Y pasó lo que tenía que pasar **Los hechos.** Las primeras fotos de George y Fadi como pareja feliz se remontan al año 2012. Pero la relación era más conflictiva de lo que parecía, debido a las adicciones químicas y eróticas del cantante. Según reveló un amigo de la pareja, "George no sabía decir que no a nada, ya fuera sexo, drogas…". Las peleas con Fadi se intensificaron en los 18 meses anteriores a la muerte del cantante, cuando este volvió a verse con su ex. George rompió con Fadi en repetidas ocasiones, pero siempre volvían a juntarse. Hasta que el día de Navidad de 2016, Fadi fue a visitar a George y lo encontró sin vida sobre la cama. En la

del Castillo de Chambord en una visita oficial a Francia en 1988.	imagen, George Michael y Fadi Fawaz paseando por las calles de Londres en junio de 2012.
Grupo 3  En febrero de 2015, Johnny Depp, con 52 años, y Amber Heard, con 30, se casaron en las Bahamas. Él, un mito del Hollywood contemporáneo; ella, una bellísima actriz emergente. Los novios se conocieron durante el rodaje de 'Los diarios del ron' (Bruce Robinson, 2011). **Los hechos.** Según un amigo del actor, "la relación de Johnny y Amber se agrió casi inmediatamente. Es una chica genial, pero muy joven, y Johnny no toleraba ciertas cosas de ella". Por ejemplo, su supuesta bisexualidad, y el hecho de que pasara demasiado tiempo con su amiga Tillett Wright, fotógrafa lesbiana que solía alojarse en la casa de invitados de la pareja. Amber, por su parte, se lamentaba del mal humor de Depp y de las huellas de su edad: "¿Qué estoy haciendo con este anciano que solía parecerse a Johnny Depp?", solía decir. Ella incluso llegó a denunciarlo por maltrato. 15 meses después de casarse, se divorciaron. En la imagen, Johnny Depp y Amber Heard en el estreno de 'Black Mass' en la	Grupo 4  Modelo desde los tres años y actriz desde los once, Lindsay Lohan llegó a la adolescencia convertida en una estrella. De adulta siguió trabajando en cine y televisión, pero su carrera se torció debido a sus adicciones y al desequilibrio que le provocó su relación con Samantha Ronson, una de las DJs más cotizadas de Inglaterra. **Los hechos.** Lindsay y Samantha empezaron como compañeras de juerga; en 2008 se enamoraron. La presión mediática ejercida sobre la actriz, unida a las infidelidades y peleas con su novia, desembocaron en una ruptura traumática: "Dos personas tóxicas no pueden estar juntas", sentenció Lindsay. Pero la cosa no fue tan fácil, pues la actriz no soportaba el mal de amores y acosaba a su ex en las fiestas donde pinchaba, amenazando con suicidarse. Por suerte, el tiempo templó su amor loco: "Ahora somos amigas, como al principio".

72ª edición del Festival de Venecia, en septiembre de 2015.	
Grupo 5	Grupo 6
	
El líder del grupo Nirvana se transmutó en rey del 'grunge' en 1991 gracias al éxito de la canción 'Smells like teen spirit'. En medio de un concierto conoció a Courtney Love, cantante del grupo Hole, y en 1992 se casó con ella en Waikiki Beach (Honolulu). **Los hechos.** En una carta escrita en 1994 y ocultada durante una década, el cantante de Nirvana vomitaba su verdadera opinión sobre su esposa: "Tú, Kurt Cobain, tomas a Courtney Michelle Love para ser tu legítima esposa, incluso cuando es una perra con acné y gaste todo el dinero del año en drogas y zorrear". Kurt venía de una familia disfuncional y buscaba formar un hogar decente, pero Courtney era tan disoluta, caótica y drogadicta como él. El resultado fue que su hija nació con síndrome de abstinencia, y Kurt, enredado en paranoias sobre su éxito comercial y su fracaso vital, se voló la cabeza en 1994. Aún son muchos los que creen que Courtney tuvo algo que ver con su muerte. En la imagen, Kurt Cobain, Courtney Love y la hija de ambos, Frances Bean Cobain, en los MTV Music Awards de 1993.	**Quiénes.** Diego Armando Maradona está considerado por los expertos "el mejor futbolista de todos los tiempos", aunque hoy es más célebre por su vida privada. Rocío Oliva es también futbolista, pero se hizo famosa hace algo más de cuatro años, cuando empezó su relación con Maradona. Él tiene 56 y ella 26. **Los hechos.** La relación entre Rocío y Maradona siempre ha sido rica en altercados. En 2014, por ejemplo, se hizo viral un vídeo en el que el ex futbolista agredía a su novia tras una discusión. Y ese mismo año, en Dubái, otro enfrentamiento hizo que Maradona echara a su chica de casa y la denunciara por robarle unas joyas. Su última pelea fue en Madrid en febrero de 2017: Maradona tuvo un ataque de celos y se peleó con Rocío, que llamó a recepción para decir que su pareja le estaba pegando. Cuando llegó la policía, declaró que solo había sido una discusión. En la actualidad, Diego y Rocío siguen juntos. En la imagen, Maradona y Rocío Oliva en los premios de fútbol The Best FIFA de 2017.

Fuente: https://elpais.com/elpais/2017/12/04/album/1512400353_002622.html#

Todos los grupos deben contestar las siguientes preguntas:

Realiza un análisis de esta relación de pareja y vierte tu opinión usando lo estudiado.
explica por qué crees que accedieron a mantener un matrimonio tóxico a lo largo de muchos años
Define que implica tener relaciones toxica.
¿Existe una relación entre el consumo de sustancias y las relaciones tóxicas?
¿Por qué accedemos a tener relaciones tóxicas?
¿Qué es el narcisismo en las relaciones de pareja y cómo detectarlo?

SESIÓN 10 (50 min.). Retomando la primera de las sesiones en las que se hizo un debate acerca de la sexualidad y sus experiencias a través de textos, se realiza una síntesis englobando todo lo trabajado en sesiones previas.

ANEXO 4

Plantilla de observación 1

Plantilla de Observación 1	
CATEGORÍA PAPEL DEL PROFESOR: En relación al lenguaje corporal	
INDICADOR (Descriptores)	**Relación con las preguntas de la tesis de Toledo (1999) y Reis (2011)**
Kinesia *Postura corporal*: Relajada-Contraída, Expresivo- Inexpresivo, Dinámico- Estático *Gestos*: Movimientos bruscos- Expresividad relajada, Tic nerviosos, Ausencia gesticular. *Expresión facial*: Presencia de expresión facial- Ausencia de expresión facial, expresión de emociones positivas (sonríe, alegría, entusiasmo…)- expresión de emociones negativas (seriedad, enfado, apatía, etc.) *Mirada*: Establece – No establece contacto visual con el alumnado, Utiliza – No utiliza la mirada como recurso para mantener la atención del alumnado, Observa – No observa el ambiente de clase durante el trascurso de la misma. **Paralingüística** *Tono*: Modula – No modula el tono dependiendo de la conversación. Usa- no usa el tono para hacer hincapié en el motivo del mensaje. Utiliza – No utiliza el tono para transmitir y expresar. *Volumen*: Utiliza un volumen adecuado que permite la audición del mensaje en toda el aula. Modula – No modula el volumen atendiendo a las circunstancias del aula y de los discentes. *Ritmo*: Uso de un ritmo rápido- Lento- o adecuado. Adapta – No adapta el ritmo a las necesidades del momento	

Proxémica- El docente se mueve por todo el espacio del aula-
Permanece estático.

-Mantiene cierta distancia física hacia el alumnado

Muestra proximidad física hacia el mismo.

CATEGORÍA PAPEL DEL PROFESOR: En relación a la interacción con el alumnado

Normas de convivencia (Hace cumplirlas**)**

Saludan al entrar y se despiden al salir

Favorece el cumplimiento de normas de convivencia (Respetar a los miembros de la comunidad educativa/ Cuidar y usar debidamente los bienes e instalaciones/ Conocer y cumplir las normas internas sobre seguridad y salud, fundamentalmente en laboratorios y entornos de investigación/ Puntualidad/ Comer y/o beber en el aula o laboratorios/ Utilización de cualquier dispositivo electrónico en horarios de clase sin permiso del docente/ Sustracción de materiales del centro/ Suplantación de personalidad en actos de vida académica/ El consumo de drogas ilegales, la actuación o permanencia bajo los efectos de las mismas, bebidas alcohólicas o cualquier otra sustancia alucinógena o estupefaciente, así como la introducción, distribución o venta de estas sustancias en el ámbito de la aplicación de la presente norma/ Cualquier acto u omisión que perturbe el orden dentro y fuera del aula…)

Trato respetuoso con el alumnado

Aspectos emocionales

Interés por las circunstancias personales del alumnado (Modula y regula la exigencia en función de las circunstancias personales del alumnado/ Se interesa por problemas ajenos al centro/…)/ Cercanía en el trato con el alumnado (Gasta y recibe bromas jocosas, cuenta anécdotas y experiencias personales)/

¿Quién decide lo que se va a hacer en el aula? (Reis)

¿Este plano es flexible? (Reis)

¿Cuál es la reacción del profesor y de los alumnos cuando alguien hace una pregunta o aborda un tema diferente al planeado? (Reis)

¿Cuál es la rutina diaria? (Reis)

¿Cuáles son las reglas de funcionamiento del aula? (Reis)

¿Quién las define? ¿Cómo son comunicadas? (Reis)

¿Cómo están los alumnos organizados para trabajar: Individualmente, en grupo grande o en pequeño grupo? (Reis)

¿Qué tipo de preguntas hace el profesor: de respuesta si/no, con una respuesta cierta, con respuesta abierta…? (Reis)

Aspectos emocionales:

En esta clase quien decide lo que se hace es el profesor.

El profesor de esta clase nos da la oportunidad de expresar nuestras opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura. (Toledo)

En esta clase el profesor propone sus condiciones de trabajo y luego nosotros las discutimos. (Toledo)

El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (Toledo)

EL profesor de esta clase detiene sus explicaciones para preguntar a los alumnos que dudas tienen. (Toledo)En esta clase todos los alumnos nos enteramos de cuándo son los exámenes. (Toledo)

Ecuanimidad (Tiene en cuenta a todos los alumnos)/ Recuerda el nombre de sus alumnos/ Autoestima (Comunica sus expectativas de éxito/ Refuerzo positivo/ ánimo/ realismo…)/ Se muestra paciente ante las dificultades de aprendizaje o problemas del discente (exige en función de las circunstancias de cada uno)/ Comunicación bidireccional (permite un feedback en el aula)/ Solución de conflictos (mediador de conflictos, aprovechándolos para realizar un aprendizaje positivo de los mismos)/ Atención individualizada	En esta clase a la mayoría de los alumnos les coinciden los horarios de las asignaturas (Toledo) El profesor de esta clase tiene muy bien organizada la asignatura En esta clase todos los alumnos conocemos el programa de la asignatura. (Toledo) En esta clase el profesor no se interesa por los problemas de los alumnos. (Toledo) ¿Cómo felicita el profesor a los alumnos? (Reis) ¿A quién dirige el profesor las preguntas? (Reis) ¿El profesor da tiempo para que los alumnos piensen después de hacer una pregunta? (Reis) ¿Qué tipo de feedback da el profesor a las preguntas de los alumnos? (Reis) ¿El profesor facilita o dificulta la formulación de preguntas? (Reis) ¿Cómo el profesor muestra que está escuchando? (Reis) ¿Cómo el profesor da las instrucciones? (Reis) ¿Cómo el profesor estimula discusión? (Reis) ¿Existen diferencias de tiempo de conversación de acuerdo con el género, el origen cultural u otra variable? (Reis) ¿Los alumnos y el profesor están entusiasmados? (Reis) ¿El profesor conoce y utiliza el nombre de los alumnos? (Reis) ¿El humor es usado de forma apropiada? (Reis) ¿El profesor no avergüenza a los alumnos? (Reis) ¿El profesor escucha atentamente a los alumnos? (Reis) ¿El profesor estimula la participación y el pensamiento de todos los alumnos? (Reis) ¿Existe un clima de tranquilidad que favorece el aprendizaje? (Reis) ¿existe un clima de colaboración y de ayuda? (Reis) ¿Existe un clima de respeto y de valorización de las diferentes opiniones? (Reis) ¿Cómo interaccionan unos alumnos con otros? (Reis)

	¿Existe movimiento dentro del aula? ¿De qué tipo? (Reis) ¿Todos los alumnos reciben el mismo tiempo de atención del profesor? (Reis) ¿Cómo piden ayuda los alumnos: preguntando a un compañero, levantando la mano, esperando que el profesor se acerque? (Reis) ¿Ayudan los alumnos en la toma de decisiones acerca de las actividades y de los contenidos de las clases? (Reis) ¿Cómo profesores y alumnos actúan frente opiniones diferentes a las propias? (Reis) ¿Sobre qué temas se habla en el aula: actividades lectivas, experiencias personales, etc…? (Reis) ¿Con qué frecuencia existen silencios y cómo profesor y alumnos lidian con éste? (Reis) ¿Con qué frecuencia existen desacuerdos? ¿Sobre qué? (Reis)
CATEGORÍA PAPEL DEL PROFESOR: En relación al uso del espacio	
Espacio suficiente en relación al número de alumnos/ Espacio adecuado a las actividades a desarrollar/ Orden y limpieza del espacio de trabajo/ Ruido exterior/ Mobiliario adecuado (fijo, móvil, ¿permite diversas opciones de agrupamiento?)	Cómo están dispuestas las mesas y las sillas (Reis) A qué distancia están sentados unos alumnos de otros (Reis) Cuál es el aspecto del aula (Reis) Qué está pegado en las paredes (Reis) Qué recursos están disponibles en el aula (Reis) Hay mucho ruido en el aula (Reis) Existen interrupciones causadas por factores exteriores (Reis) Las sillas son cómodas (Reis) Existe suficiente luz y espacio de trabajo en el aula (Reis) Los alumnos pueden escoger los asientos dónde sentarse (Reis) ¿Quién habla? ¿Para quién y durante cuánto tiempo? (Reis) ¿Cuál es el patrón de interacción: habla una persona de cada vez, muchas personas al mismo tiempo, o es mixto? (Reis) ¿Quién regula este patrón? (Reis) ¿Cómo se le da la palabra a las personas? (Reis)

	¿Cómo hablan los alumnos y el profesor unos con otros (interrumpiendo, partiendo de lo que otro ha dicho, etc.)? (Reis)
CATEGORÍA PAPEL DEL PROFESOR: En relación al uso del tiempo	
La clase comienza a la hora programada/ Duración de la clase/ Se hace algún tipo de descanso entre la clase/ La clase finaliza a la hora programada/ Temporalización de las actividades	Los horarios de las asignaturas están muy bien organizados. (Toledo) La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura. (Toledo)
CATEGORÍA PAPEL DEL PROFESOR: En relación al uso de materiales	
Materiales impresos (cuadernos, libros, fotocopias, revistas, periódicos, etc./ Material audiovisual (proyector, televisión, pizarra digital, etc.) / Material informático/ Otros materiales (Pizarra u otros materiales empleados en la demostración de experimentos, prácticas, o explicaciones…)/ La calidad de los materiales permiten el desarrollo de las actividades/ Accesibilidad del alumnado a los materiales requeridos	El profesor se preocupa de que todos los alumnos tengamos el material que él proporciona para el desarrollo de la asignatura. (Toledo) El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (Toledo) Lo más novedoso que utiliza el profesor en esta clase son las transparencias. (Toledo) En esta clase el profesor no utiliza ninguna innovación. (Toledo)
CATEGORÍA PAPEL DEL ESTUDIANTE: En relación a la actitud con los compañeros	
Trabajo colaborativo (trabajo en el que los estudiantes aportan la experiencia y el conocimiento individual para conseguir, asumiendo roles dentro del grupo, alcanzar objetivos que no conseguirían de forma individual) **Trabajo cooperativo** (personas que aprenden entre ellas, compartiendo información y apoyándose mutuamente en una tarea común.) **Respeto opiniones diferentes** (Dialogar y debatir de forma asertiva y empática, defendiendo la postura a través del respeto y la escucha activa) **Resolución de conflictos** (Son mediadores de los conflictos sin necesidad de intervención del docente) **Respeto de las normas de convivencia**	Las relaciones personales con mis compañeros son buenas. (Toledo) Los alumnos sentimos que podemos confiar en nuestros compañeros de clase para que nos presten ayuda cuando la necesitemos. (Toledo) En esta clase tengo compañeros que son muy buenos amigos(Toledo) Es imposible conocer a todos los compañeros de clase. (Toledo) Los alumnos de esta clase solo conocemos a los compañeros de nuestro mismo grupo de trabajo. (Toledo)En esta clase los alumnos actúan según sus intereses. (Toledo) En esta clase cuando alguien falta siempre hay un compañero que le deja sus apuntes sin ningún problema. (Toledo) En esta clase todos los alumnos lo intentan hacer lo mejor que saben y pueden. (Toledo) Cuando trabajamos en grupo no existe ningún tipo de problema. (Toledo)

	En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (Toledo)
CATEGORÍA PAPEL DEL ESTUDIANTE: En relación a la interacción con el docente	
Trato respetuoso (pedir permiso para entrar o salir del aula, levantar la mano para intervenir, no interrumpir al docente cuando éste está hablando…) **Trato afectivo** (Confían asuntos personales al docente, gastan bromas con respeto, cuentan anécdotas, se preocupan de su salud, le desean buen fin de semana…,) **En el desarrollo de la clase**: Se atreven a preguntar dudas sin miedo a equivocarse, hacen sugerencias y proponen alternativas,	En esta clase existe una relación de amistad entre el profesor y el alumnado. (Toledo) La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (Toledo) ¿Qué tipo de preguntas hacen los alumnos? (Reis) ¿Qué tipo de respuestas dan los alumnos? ¿Cuál es la extensión de las respuestas? (Reis) ¿Con que frecuencia inician los alumnos un nuevo tema de conversación o presentan opiniones? ¿Qué temas y opiniones presentan? (Reis) ¿Quién habla y con qué frecuencia? (Reis) ¿Cómo los alumnos reaccionan al feedback del profesor? (Reis)
CATEGORÍA PAPEL DEL ESTUDIANTE: En relación en el trabajo de aula	
Responsabilidad/ Autonomía/Realización del trabajo de aula en tiempo y forma/ Autoexigencia y Autocrítica/ Trabajo individual (es autosuficiente, gestiona adecuadamente el tiempo, presenta las tareas con calidad y en plazo) / Trabajo en equipo (Son capaces de compartir y respetar ideas, opiniones y formas de trabajo para, entre todos, alcanzar metas comunes)	Los alumnos de esta clase solo participamos a la hora de poner las fechas de los exámenes (Toledo) En esta clase los alumnos participamos cuando el profesor nos hace alguna pregunta. (Toledo) Los alumnos de esta clase participamos en las actividades culturales promueve la Universidad, sobre todo en aquellas que atañen a nuestra carrera. (Toledo) En esta clase la gente se dedica solo a escuchar al profesor. (Toledo) En esta clase los alumnos participamos en proyectos de investigación dirigidos por el profesor. (Toledo) En esta clase todo el mundo está atento a lo que dice el profesor. (Toledo)
CATEGORÍA METODOLOGÍA: Actividades	
Detección de ideas previas/ De investigación y descubrimiento/ De lectura y escritura/ De expresión oral (Debates, Roll playing…) / Exposiciones / De refuerzo/ Ampliación/ Memorización	El profesor en esta clase se limita a explicar los apuntes. (Toledo)

	En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (Toledo)El profesor de esta clase propone actividades muy divertidas e innovadoras. (Toledo) Esta clase es muy amena e interesante. (Toledo) ¿Las actividades educativas se adecuan a los objetivos propuestos? (Reis) ¿Las actividades educativas son complementarias y están bien articuladas? (Reis) ¿La duración de las actividades es adecuada al tiempo de concentración de los alumnos? (Reis) ¿Existe diferenciación de actividades de acuerdo con las necesidades de los alumnos? (Reis) ¿El profesor presenta a los alumnos el tema y los objetivos de cada actividad? (Reis) ¿El profesor informa a los alumnos de los criterios de evaluación de cada actividad? (Reis) ¿Las actividades estimulan la participación y el entusiasmo de todos los alumnos? (Reis) ¿Las explicaciones son claras para los alumnos? (Reis) ¿Los ejemplos, las metáforas y las analogías son adecuadas? (Reis) ¿El profesor recorre las situaciones del día a día de los alumnos para ejemplificar los conceptos abordados en el aula? (Reis) ¿El profesor evidencia la relevancia de los aprendizajes ocurridos en el aula para la vida cotidiana de los alumnos? (Reis)
CATEGORÍA METODOLOGÍA: Trabajo de contenidos	
Tipos de contenidos De escasa relevancia personal/ Conectados con la realidad (de interés práctico para el alumno) Forma de trabajo/ Explicación oral	Los alumnos de esta clase sentimos que estamos perdiendo el tiempo. (Toledo) Me siento muy satisfecho con la formación académica y personal que estoy recibiendo. (Toledo) Esta asignatura no tiene ningún sentido. (Toledo) En esta clase habla con los alumnos acerca de temas que les preocupan a éstos. (Toledo)

Lectura de apuntes/ libro/ presentación…/ Metáforas/ Noticias/ Paradojas/ Experiencias personales/ Planteamiento de interrogantes/ Investigación
CATEGORÍA METODOLOGÍA: Trabajo de procedimientos
Tipos de procedimientos: Mecánico (Recrea y reproduce lo explicado por el docente) / Monótono (Siempre el mismo tipo de actividades) / Creativas (Inventa, crea, diseña…) / Investigativo (Organiza, planifica, demuestra, ejecuta, confecciona, construye…)/ Significativo (Relacionar lo nuevo, con lo que ya se conoce)/ Experimental (Utiliza, recoge, recapitula, observa, simula…)
CATEGORÍA METODOLOGÍA: Trabajo de actitudes
Facilita la tolerancia al error/ Fomento de trabajo colaborativo y cooperativo frente al competitivo/ Refuerzo de la autoestima (hacen sentir útiles a sus alumnos) / Refuerzo positivo diario
CATEGORÍA METODOLOGÍA: Evaluación
Autoevaluación docente y discente/ Evaluación del resultado o del proceso/ Uso de premios (Motivación extrínseca e intrínseca) / Presenta los objetivos de cada tarea y la forma de puntuarla/ Objetivos realistas

ANEXO 5

Plantilla de observación 2 (modificada de 1)

INDICADOR	1 Muy desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Neutro	4 De acuerdo	5 Muy de acuerdo
1. El espacio es adecuado al trabajo desarrollado en el aula.					
2. El aula está limpia y ordenada					
3. El ruido exterior no constituye una interferencia al desarrollo de la clase					
4. El lenguaje corporal kinésico (postura corporal, gestos, expresión facial, mirada) favorece el feedback con el alumnado.					
5. El lenguaje corporal paralingüístico (tono, volumen, y ritmo) favorece la transmisión del lenguaje del docente al alumnado.					
6. El docente se mueve por todo el espacio del aula.					
7. El docente saluda al entrar y se despide al salir.					
8. El docente es puntual.					
9. El docente cuida y usa debidamente las instalaciones del aula.					
10. El docente come y bebe en el aula durante el desarrollo de la clase.					
11. El docente trata respetuosamente al alumnado.					
2. El docente se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31).					
3. El docente cuenta anécdotas y experiencias personales.					
4. El docente recuerda el nombre de sus alumnos.					
5. Es ecuánime con el alumnado.					
6. El docente se muestra paciente ante las dificultades de aprendizaje o problemas del discente.					
7. El docente refuerza la autoestima positiva en el alumnado a través del refuerzo positivo.					

8. El docente adquiere un papel de mediador de conflictos aprovechando estos para realizar un aprendizaje positivo de los mismos.	
9. El profesor de esta clase nos da la oportunidad de expresar nuestras opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (la opinión del alumnado es tenido en consideración con lo referente a las decisiones de la materia en cuestión)	
10. El profesor propone sus condiciones de trabajo y luego el alumnado las discute (26)	
11. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia (37)	
12. El profesor detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48).	
13. El profesor se preocupa de que todo el alumnado tenga el material que él proporciona para el desarrollo de la asignatura (24).	
14. El profesor emplea medios innovadores en su materia (16).	
15. Los horarios de las asignaturas están muy bien organizados (6)	
16. El profesor tiene muy bien organizada la asignatura (39)	
17. El profesor trae muy bien preparada sus clases (46)	
18. El profesor en esta clase se limita a explicar los apuntes (27)	
19. La clase es amena e interesante (11)	
20. El profesor realiza detección de ideas previas sobre la materia a tratar.	
21. Realiza actividades de investigación y descubrimiento.	
22. El profesor propone actividades divertidas e innovadoras (49).	
23. Existe una relación cordial y respetuosa entre el profesor y el alumnado (20).	
24. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente.	
25. En esta clase, todo el mundo está atento a lo que dice el profesor (55).	
26. El alumnado se dedica solo a escuchar al profesor (40).	

27. El alumnado se siente muy satisfecho con la formación académica y personal que está recibiendo (33).
28. El alumnado siente que la asignatura no tiene ningún sentido (44)
29. El profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar (38).
30. El profesor habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a estos (53).
31. El alumnado participa cuando el profesor les hace alguna pregunta (18).
32. El alumnado siente que está perdiendo el tiempo (22).
33. El alumnado solo participa a la hora de poner las fechas de los exámenes (7)
34. El alumnado lo intenta hacer lo mejor que sabe y puede (25)
35. El alumnado se entera de cuando son los exámenes (17).
36. En esta clase el alumnado participa en proyectos de investigación dirigidos por el profesor (51).
37. Todos los alumnos conocen el programa de la asignatura (50).
38. Las relaciones entre el alumnado son buenas (1).
39. El alumnado siente que puede confiar en sus compañeros de clase para que les presten ayuda cuando la necesiten (12).
40. El alumnado solo conoce a los compañeros del mismo grupo de trabajo (45).
41. El alumnado actúa según sus intereses (3).
42. En esta clase, cuando falta alguien siempre hay algún compañero que le deja sus apuntes sin problema (14).
43. Se trabaja forma cooperativa y colaborativa más que competitiva
44. El alumnado regula sus propios conflictos sin necesidad de mediar el docente.

45. El alumnado mantiene diálogos en clase de forma asertiva y empática defendiendo su postura a través del respeto y de la escucha activa.	

ANEXO 6

Plantilla de observación 3 (modificada de 2)

INDICADOR	1 Nada evidente	2 Algo evidente	3 Muy evidente
1. El espacio es adecuado al trabajo desarrollado en el aula (suficiente luz, espacio entre alumnos…)			
2. El aula está limpia y ordenada			
3. El ruido exterior no constituye una interferencia al desarrollo de la clase			
4. Las sillas son cómodas			
5. El lenguaje corporal kinésico (postura corporal, gestos, expresión facial, mirada) favorece el feedback con el alumnado.			
6. El lenguaje corporal paralingüístico (tono, volumen, y ritmo) favorece la transmisión del lenguaje del docente al alumnado.			
7. El docente se mueve por todo el espacio del aula.			
8. El docente saluda al entrar y se despide al salir.			
9. El docente es puntual.			
10. El docente cuida y usa debidamente las instalaciones del aula.			
11. El docente trata respetuosamente al alumnado.			
12. El docente se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31).			
13. El docente cuenta anécdotas y experiencias personales.			
14. El docente recuerda el nombre de sus alumnos.			
15. Es ecuánime con el alumnado.			
16. El docente se muestra paciente ante las dificultades de aprendizaje o problemas del discente.			
17. El docente refuerza la autoestima positiva en el alumnado a través del refuerzo positivo.			

18. El docente adquiere un papel de mediador de conflictos aprovechando estos para realizar un aprendizaje positivo de los mismos.
19. El profesor de esta clase nos da la oportunidad de expresar nuestras opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)
20. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia (37)
21. El profesor detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48).
22. El profesor emplea medios innovadores en su materia (16).
23. El profesor tiene muy bien organizada la asignatura (39)
24. El profesor trae muy bien preparada sus clases (46)
25. El profesor en esta clase se limita a explicar los apuntes (27)
26. La clase es amena e interesante (11)
27. El profesor realiza detección de ideas previas sobre la materia a tratar.
28. Realiza actividades de investigación y descubrimiento.
29. El profesor propone actividades divertidas e innovadoras (49).
30. Existe una relación cordial y respetuosa entre el profesor y el alumnado (20).
31. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente.
32. En esta clase, todo el mundo está atento a lo que dice el profesor (55).
33. El alumnado se dedica solo a escuchar al profesor (40).
34. El profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar (38).
35. El profesor habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a estos (53).
36. El alumnado solo participa cuando el profesor hace alguna pregunta (18)
37. Cuando el alumnado trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema (36)
38. Existe mucha competencia entre los propios compañeros (47)
39. Las relaciones entre el alumnado son buenas (1).
40. Se trabaja forma cooperativa y colaborativa más que competitiva
41. El alumnado regula sus propios conflictos sin necesidad de mediar el docente.

42.	El alumnado mantiene diálogos en clase de forma asertiva y empática defendiendo su postura a través del respeto y de la escucha activa.

ANEXO 7

Plantilla de observación 4 (modificada de 3)

INDICADOR	1 Nada evidente	2 Algo evidente	3 Muy evidente	OBSERVACIONES
CATEGORÍA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO				
1. El espacio es adecuado al trabajo desarrollado en el aula (suficiente luz, espacio entre alumnos…) *				
2. El aula está limpia y ordenada *				
3. El ruido exterior no constituye una interferencia al desarrollo de la clase *				
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo				
4. Comienza la clase de forma puntual *				
5. Finaliza la clase de forma puntual *				
6. Deja tiempo para descanso *				
7. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *				
8. El lenguaje corporal kinésico (postura corporal no intimidatoria y relajada, moverse por el aula mientras habla, gestos, expresión facial, sonrisa, mirada) favorece el feedback con el alumnado. *				
9. El lenguaje corporal paralingüístico (tono, volumen, y ritmo) favorece la transmisión del lenguaje del docente al alumnado. *				

10.	Presenta un sentido del humor adecuado
11.	Se expresa bien de forma oral y por escrito
12.	Escribe de forma clara y legible en la pizarra
13.	Explica la información con lenguaje fácil de entender
	CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos
14.	Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos
15.	Explica los contenidos de más de una forma
16.	Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado
17.	Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos
18.	Demuestra excelente conocimiento de los contenidos
19.	Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos
20.	Usa textos en el aula
21.	El docente tiene bien organizada la asignatura (39)
22.	El profesor se limita a explicar los apuntes (27)
23.	El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra
24.	La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)
25.	Esta clase es muy amena e interesante. (11)
26.	En esta clase el profesor no utiliza ninguna innovación. (16)
27.	Las clases prácticas son unas réplicas de las teóricas (19)
28.	En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)
29.	El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)

30.	El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización de actividades	
31.	Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.
32.	Explica de forma clara los criterios de evaluación
33.	Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…
34.	Propone actividades divertidas e innovadoras (49)
35.	El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Cómo interacciona con el alumnado	
36.	Estimula la participación activa de los alumnos
37.	Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase
38.	Proporciona feedback constructivo frecuente
39.	Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea
40.	Reacciona con calma ante situaciones inesperadas
41.	Admite errores o conocimientos insuficientes
42.	Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista
43.	Integra las ideas del alumnado en el aula
44.	Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado
45.	Adquiere un papel de mediador de conflictos
46.	Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)
47.	Trata a todos los alumnos de forma equitativa
48.	Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)

49. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	
50. Trata a los alumnos por el nombre	
51. Saluda al entrar y se despide al salir	
52. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	
53. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	
54. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	
55. En esta clase habla con los alumnos acerca de temas que les preocupan a éstos. (53)	
CATEGORÍA PAPEL DEL ALUMNADO: Cómo interacciona con los compañeros	
56. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	
57. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	
58. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	
59. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	
60. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	
CATEGORÍA PAPEL DEL ALUMNADO: Cómo interacciona con el docente	
61. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	
62. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	
63. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	

64. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)
CATEGORÍA PAPEL DEL ALUMNADO: Cómo trabaja en el aula
65. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)
66. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)
67. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases
68. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades
69. Realizan en casa las tareas encomendadas
70. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase

ANEXO 8

Plantilla de observación 5 (propuesta definitiva)

INDICADOR	1 Nada evidente	2 Algo evidente	3 Muy evidente	OBSERVACIONES
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo				
6. Comienza la clase de forma puntual				
7. Finaliza la clase de forma puntual				
8. Deja tiempo para descanso				
9. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación				
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa				
10. Habla de forma expresiva				
11. Sonríe mientras enseña				
12. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio				
13. Presenta un sentido del humor adecuado				
14. Se expresa bien de forma oral y por escrito				
15. Escribe de forma clara y legible en la pizarra				
16. Explica la información con lenguaje fácil de entender				
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos				
17. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos				
18. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado				
19. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos				
20. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos				

21.	Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos
22.	Usa textos en el aula
23.	El docente tiene bien organizada la asignatura
24.	El profesor se limita a explicar los apuntes
25.	El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra
26.	La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura
27.	Esta clase es muy amena e interesante.
28.	Las clases prácticas son unas réplicas de las teóricas
29.	En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar.
30.	El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases.
31.	El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia.
	CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización de actividades
32.	Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.
33.	Explica de forma clara los criterios de evaluación
34.	Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…
35.	Propone actividades divertidas e innovadoras
36.	El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase.
	CATEGORÍA PAPEL DEL ALUMNADO: Cómo trabajan en el aula
37.	Están todos atentos a lo que dice el profesor
38.	Se dedican solo a escuchar al profesor

39.	Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases
40.	Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades
41.	Realizan en casa las tareas encomendadas
42.	Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase
CATEGORÍA INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros	
43.	En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros.
44.	Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente
45.	Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa
46.	Las relaciones personales entre los compañeros son buenas
47.	Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema.
CATEGORÍA INTERRELACIÓN ESTUDIANTE-DOCENTE: Cómo interrelaciona con el alumnado	
48.	Valora las respuestas de los alumnos
49.	Fomenta la participación de los alumnos
50.	Plantea preguntas a todos los alumnos
51.	Estimula la participación activa de los alumnos
52.	Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase
53.	Proporciona feedback constructivo frecuente
54.	Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea
55.	Reacciona con calma ante situaciones inesperadas

56.	Admite errores o conocimientos insuficientes
57.	Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista
58.	Integra las ideas del alumnado en el aula
59.	Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado
60.	Adquiere un papel de mediador de conflictos
61.	Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura
62.	Trata a todos los alumnos de forma equitativa
63.	Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)
64.	Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva
65.	Trata a los alumnos por el nombre
66.	Saluda al entrar y se despide al salir
67.	Se interesa por las circunstancias personales del alumnado
68.	Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene
69.	El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos.
	CATEGORÍA INTERRELACIÓN ESTUDIANTE-DOCENTE: Cómo interacciona con el docente
70.	El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *
71.	Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado
72.	El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta

73.	La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica.

ANEXO 9

Registro de las 21 observaciones de aula.

Nada evidente (NE)
Algo evidente (AE)
Muy evidente (ME)

RESULTADOS OBSERVACIÓN 1: Sesión 12 (22/02/2019 – 9,30 a 10,30)			
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNTUACIÓN**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		Deseable
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME	A las 10,30, la profesora deja un descanso de 15 min. Ya que sigue en la clase hasta las 11,30	Deseable
3. Deja tiempo para descanso *	ME	En los descansos, la docente permite un uso más “laxo” del PC, prohibiendo redes sociales, juegos y vídeos no aptos.	Deseable
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		-

CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME	Utiliza un lenguaje "adaptado" a las características del alumnado, enfatizando la expresividad en su lenguaje.	Deseable
6. Sonríe mientras enseña	ME	-	Deseable
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME	Se muestra muy cercana al alumnado. A menudo se sienta en la mesa contigua al alumno (mismo nivel).	Deseable
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME	Acepta la espontaneidad del alumnado y acepta las bromas, dentro del respeto.	Deseable
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME	En esta sesión no expresó nada por escrito	
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	-	En esta sesión no expresó nada por escrito	
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME	Adapta el vocabulario. A pesar de ser protagonista el alumnado, la profesora interrumpe para aclarar conceptos	Deseable
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		Deseable
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		Deseable
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME	En la sesión, la docente interviene para aclarar conceptos, resolver dudas y orientar al alumnado	Deseable
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME	Alterna contenidos a tratar, expresándolos de forma clara	Deseable
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME	Durante la sesión, un grupo de alumnos explica contenidos y los demás compañeros evalúan	Deseable
17. Usa textos en el aula	NE		

18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	AE	Con esta primera sesión no me es posible determinarlo con seguridad	Deseable
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		Deseable
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME	A medida que avanza la sesión, la docente va comprobando el seguimiento por parte del alumnado	Deseable
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		Deseable
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	El alumnado tiene la libertad para expresarse de forma natural, eso facilita momentos a menos	Deseable
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		Deseable
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	-	Es la primera sesión que observo	
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME	El alumnado decide cómo se evalúan las exposiciones. Piden que cuente como examen al sentir que lo han hecho bien	Deseable
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME	Explica al alumnado que serán ellos los que evalúen a sus alumnos	Deseable

28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME	Antes de concluir la sesión recuerda que tras el descanso deberán contestar de nuevo el cuestionario de la nutrición	Deseable
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME	Las actividades se implementan en un clima de aula distendido y divertido	Deseable
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	-		
CATEGORÍA PAPEL DE LOS ESTUDIANTES: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME	Evaluando exclusivamente al alumnado de FPB2. Hay más alumnos en clase	Deseable
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE	Han mantenido una actitud activa en todo momento	Deseable
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		Deseable
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME	La forma en la que se implica el alumnado hace que el feedback sea constante	Deseable
35. Realizan en casa las tareas encomendadas	-	No consta	
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		Deseable
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE		Deseable
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE	La docente interviene cuando se emplea un lenguaje poco adecuado, aunque en los conflictos no existe violencia física	Deseable

39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE		Deseable
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME	Existe buen ambiente en clase, los compañeros quedan fuera del horario lectivo	Deseable
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME	La exposición se ha llevado a cabo sin conflictos dignos de reseña	Deseable
INTERACCIÓN DOCENTE -ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		Deseable
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		Deseable
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		Deseable
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME	Su metodología hace que la totalidad del alumnado se implique en la sesión	Deseable
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		Deseable
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME	Las relaciones docentes – alumno facilitan ese feedback positivo	Deseable
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		Deseable
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME	Denota experiencia en la mediación de conflictos	Deseable
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	NE	No consta	Insuficiente
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME	Se observa soltura en el trabajo de aula con los diferentes niveles de aprendizaje	Deseable
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	-	No consta	

53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME	En la sesión, la docente adoptó un papel activo en segundo plano, siendo los alumnos los que desarrollan la sesión	Deseable
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		Deseable
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME	Atiende a las demandas del alumnado dentro de las opciones posibles	Deseable
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		Deseable
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME	Durante la exposición, el alumnado cuenta problemas de salud de sus familiares, la profesora muestra interés por ello	Deseable
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		Deseable
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		Deseable
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		Deseable
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME	Acepta conversaciones de temas personales si los alumnos manifiestan interés	Deseable
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		Deseable
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		Deseable
INTERACCIÓN DOCENTE -ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		Deseable

65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME	A pesar de emplear el alumnado un lenguaje coloquial, en ningún momento faltan al respeto a la docente	Deseable
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		Deseable
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		Deseable

ANÁLISIS OBSERVACIÓN 1: Sesión 12 (22/02/2019 – 9,30 a 10,30)						
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	6			1	**DESEABLE**	El observador justifica que no responde el ítem número 10 porque en esta sesión la docente no se expresa por escrito
Organización de contenidos (14 ítems)	8	1	3	1	**BUENA**	AE: Ítem 18: El observador indica que con la observación de esta primera sesión no puede determinar si la docente tiene bien organizada la asignatura. NE: ítem 17: la docente no usa texto en esta sesión. NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítems 24: En esta primera sesión si la docente trae bien preparadas sus clases, respectivamente.

Organización de actividades (5 ítems)	4			1	**DESEABLE**	No contesta: Ítem 30: en esta sesión la docente no propone casos prácticos relacionados con los teóricos
CATEGORÍA PAPEL DEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
CATEGORÍA INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	4	1	1		**BUENA**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. AE: Ítem 38: La docente tiene que intervenir cuando escucha lenguaje poco apropiado, aunque no existe violencia
CATEGORÍA INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	19		2	1	**DESEABLE**	NE: Ítem 50: Al observador no le consta que admita errores. NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 52: No consta que la docente integre las ideas de los alumnos en el aula
Cómo interacciona con el profesor (4 ítems)	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

RESULTADOS OBSERVACIÓN 2: Sesión 13 (22/02/2019 – 10,30 a 11,30)			
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNTUACIÓN**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**

1. Comienza la clase de forma puntual *	ME	Se comienza 15 min. Después por descanso entre clase y clase	Deseable
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		Deseable
3. Deja tiempo para descanso *	ME		Deseable
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME	Deja tiempo suficiente para cumplimentar el test, insistiendo en la tranquilidad para rellenarlo	Deseable
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		Deseable
6. Sonríe mientras enseña	ME	-	Deseable
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME	Hace referencia a conceptos trabajados con anterioridad	Deseable
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		Deseable
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		Deseable
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		Deseable
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		Deseable
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME	-	Deseable
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME	Durante la realización del cuestionario, comentario	Deseable
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		Deseable

15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		Deseable
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		Deseable
17. Usa textos en el aula	NE		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME	Muestra conexión y coherencia en las sesiones	
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME	Introduce la segunda sesión con lo trabajado en la primera	
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME		
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			

26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME	Da instrucciones sobre los cuestionarios, explica su finalidad y el modo de evaluación	
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	AE	A pesar de realizarse actividad tradicional (cuestionario), el ambiente es divertido, están motivados por comprobar lo aprendido	
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME	La docente propone un "Role Playing" para recomendar dieta a niños como si los alumnos fueran los pediatras	
CATEGORÍA PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE	La profesora mantiene su autoridad y consigue la atención del alumnado	
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas	-		-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		

INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE		
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE		
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	AE		
INTERACCIÓN ESTUDIANTE-DOCNETE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME	En esta segunda sesión sigue implicando a todo el alumnado en el desarrollo de la sesión	
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME	La profesora implica de forma directa al alumnado que se muestra distraído haciéndole preguntas o animándole a participar	
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		

50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME	Establece diferentes niveles educativos y de exigencia al alumnado	
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME	Las cuestiones planteadas por el alumnado las incluye en los contenidos a trabajar	
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME	El alumnado mostró su sorpresa al realizar por segunda vez el test	
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME	Mantiene ese feedback de forma constante	

63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERACCIÓN ESTUDIANTE-DOCENTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME	Antes del recreo algunos alumnos ofrecen galletas a la profesora y una alumna da un beso a la profesora	
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

RESULTADOS OBSERVACIÓN 2: Sesión 12 (22/02/2019 – 9,30 a 10,30)						
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	11		3		**DESEABLE**	NE: ítem 17: la docente no usa texto en esta sesión. NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

Organización de actividades (5 ítems)	4	1			**DESEABLE**	AE: ítem 29: A pesar de realizar actividades tradicionales (cuestionario), el ambiente es divertido
CATEGORÍA PAPEL DEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	3		1	1	**BUENA**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
CATEGORÍA INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	1	3	1		**BUENA**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. AE: Ítem 38, 39 y 41.
CATEGORÍA INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3X		1X		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 3: Sesión 14 (25/02/2019 – 12,00 a 13,00)			
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNT.**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		

3. Deja tiempo para descanso *	ME	Deja 10 min. Al terminar la clase	
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME	Les dice continuamente que se tomen su tiempo para hacer las actividades	
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME		
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME	A lo largo de toda la sesión de cierre, pone ejemplos y alude a cuestiones comentadas por el alumnado anteriormente	
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		

16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME	Hace protagonistas al alumnado dirigiendo la sesión en segundo plano	
17. Usa textos en el aula	NE		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	Los alumnos se muestran motivados y realizan preguntas durante la sesión	
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		

30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
CATEGORÍA PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	AE		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME	Muestran confianza para mostrar a la docente cualquier aspecto relativa a la dinámica de clase y cuestiones personales	
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas	-	No había mandado	-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE		
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE	La profesora interviene cuando se produce cualquier comentario que puede desencadenar en conflicto	
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE	A lo largo de todas las sesiones se muestran respetuosos con las opiniones vertidas	

40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME	Comentan lo que comen cuando salen juntos el fin de semana. La profesora pregunta continuamente para evitar distracciones	
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		

57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con del docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

ANÁLISIS OBSERVACIÓN 3: Sesión 12 (22/02/2019 – 9,30 a 10,30)					
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo					
ME	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**

4				**DESEABLE**		
7				**DESEABLE**		
11		3		**DESEABLE**	NE: ítem 17: la docente no usa texto en esta sesión. NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.	
5				**DESEABLE**		
PAPEL DE LOS ESTUDIANTES						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	2	2	1		**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	2	2	1		**BUENA**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. AE: Ítem 38, 39.
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3X		1X		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 4: Sesión 15 (26/02/2019 – 14,00 a 15,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNT**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		

2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME	Al tratarse de la última hora, el tiempo de descanso es dejarles salir 15 in. Antes. La profesora argumenta que les deja salir porque han trabajado muy bien durante la hora	
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME	-	
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		

16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	AE	En esta ocasión, debido a un percance con un alumno, la clase está tensa y predomina el silencio, tanto con la docente en el aula como sin ella	
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME	Se adapta continuamente a las necesidades que van surgiendo, usando siempre la improvisación	
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME	Se adapta continuamente a las necesidades que van surgiendo, usando siempre la improvisación. Explica el	

		porqué del test y la importancia de trabajar las drogas	
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME	Varía las actividades y la forma de trabajarlas	
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE	La profesora cede el protagonismo y hablan abiertamente entre todos	
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas		No ha mandado tareas	
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME	Aunque pasa parte de la sesión fuera del aula solucionando un conflicto, entra en la clase para supervisar el ambiente de clase	
INTERACCIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE		

38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	NE		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE	Respetan al compañero en su enfado. Algunos de ellos le aconsejan que se calme	
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME	Muestran tenerse afecto cuando apaciguan al compañero para que se calme	
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	AE		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME	Surge una reacción agresiva en el aula y la profesora resuelve el conflicto y a la vez controla el aula	
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		

53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME	A una alumna se le cae un “piercing” al suelo y la profesora para a sesión y ayuda a buscarlo	
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERACCIÓN DOCNETE-ESTUDIAINTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		

67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 4: Sesión 15 (26/02/2019 – 14,00 a 15,00)						
PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		2		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL DE LOS ESTUDIANTES						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1		**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERACCIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con	2	2	1		**BUENA**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

los compañeros (5 ítems)						
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3X		1X		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

RESULTADOS OBSERVACIÓN 5: Sesión 16 (4/03/2019 – 12,00 a 13,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNT.**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME		
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME	Es una sesión jocosa y crea un ambiente distendido que predispone al alumnado a sincerarse y a hablar sobre drogas	
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME	Muestra un sentido del humor respetuoso y afectivo	
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME	La sesión la van dirigiendo los conocimientos previos de los alumnos y sus experiencias	
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		

16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME	Ellos explican qué saben de las drogas	
17. Usa textos en el aula	NE	En esta sesión no	
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME		
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-

PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas	-	No había mandado	-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE		
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	NE		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE		
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	AE		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME	Absolutos protagonistas son los alumnos. La profesora manifiesta continuamente que desea conocer la opinión de sus alumnos	

44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME	La profesora intenta que no se sientan ridículos al equivocarse diciendo siempre "está bien eso, pero…"	
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME	Los alumnos comentan temas personales con la profesora. Ej. Episodios con la policía, peleas, problemas familiares, etc… La profesora pregunta y da consejos	
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		

61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 5: Sesión 16 (4/03/2019 – 12,00 a 13,00)						
PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	11		3		**DESEABLE**	NE: 17, 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL DEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	3		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERACCIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	1	2	2		**DESEABLE**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. NE: ítem 38 AE: Ítems 39 y 41
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 6: Sesión 17 (4/03/2019 – 13,00 a 14,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNT**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME		
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME	Aunque la actividad inicial es ver entre todos un Power Point, la profesora como ve que el tema genera debate, da tiempo a	

		cada uno que quiere comentar algo, con lo que la lectura se alarga, prácticamente, durante toda la hora	
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME	-	
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME	Un alumno le comenta que se ha apuntado a la autoescuela. La profesora manifiesta su sorpresa y bromea sobre su pericia como conductor. Toda la clase ría. Hay buen ambiente	
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME	La clase, en un ambiente distendido, permite que los alumnos cuenten sus experiencias relativas a la lectura en su vida personal	
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		

15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME	Se promueve que el alumnado reflexione sobre lo que está leyendo	
17. Usa textos en el aula	ME	Van leyendo durante toda la sesión y analizando lo leído	
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	Aunque parece una conversación entre amigos, se insertan continuamente contenidos	
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME	Hablan entusiasmados durante toda la sesión	
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		

28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME	La profesora incentiva al trabajo dando una lectura interesante en cada actividad y los alumnos se muestran motivados	
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	AE	Un alumno duerme durante toda la sesión	
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE	La profesora cede el protagonismo al alumnado, son ellos los que van manteniendo la dinámica de la clase	
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas	-	No había tareas pendientes	-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE		
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	NE	Surge un conflicto por la rotura de un ratón de un ordenador y deciden pagarlo entre todos, pero uno se niega a poner su parte. La tensión va aumentando, hasta proferirse	

		insultos entre ellos. Es entonces cuando interviene la docente. Tras la discusión, la clase recupera el buen ambiente	
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE		
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo ingteracciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME	Se interesa por cada anécdota que los alumnos le cuentan y ríe con ellos	
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME	Se confunde al explicar la diferencia entre alcohol fermentado y destilado. La profesora ría y dice “lo siento, los especialistas sois vosotros” la clase ríe.	
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		

52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME	Incluso sin tener relación con la temática que se está tratando en clase	
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME	Se muestra cariñosa	
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME	Al entrar en clase, se observa una frase escrita por los alumnos en la pizarra: "Sandra, eres la mejor. Te queremos"	
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME	Cuando la profesora da muestras de enfado, el alumnado guarda silencio	

66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 6: Sesión 17 (4/03/2019 – 13,00 a 14,00)						
PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		3		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	3	1	1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. AE. Ítem 31: un alumno duerme toda la sesión. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						

Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	2	1	2		**INSUFICIENTE**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. NE: ítem 38: Surge un conflicto por la rotura de un ratón de un ordenador y deciden pagarlo entre todos, pero uno se niega a poner su parte. La tensión va aumentando, hasta proferirse insultos entre ellos. Es entonces cuando interviene la docente. Tras la discusión, la clase recupera el buen ambiente AE: Ítems 39
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 7: Sesión 18 (5/03/2019 – 14,00 a 15,00)			
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNT**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME	Les deja salir 15 min antes	
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME	Pese a lo que la profesora me comenta antes de dar la clase, el	

		ritmo lo marca la necesidad del alumnado y modifica la planificación de aula para la sesión	
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME	-	
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		

21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME		
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME	Aunque tiene programada cada sesión, va modificando lo previsto y surge la improvisación	
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		

35. Realizan en casa las tareas encomendadas		No tenían	-
35. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
36. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	AE		
37. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE		
38. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE	En alguna ocasión a lo largo de la sesión y de las lecturas se llegan a faltar al respeto entre ellos	
39. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME	Generalmente, tienen buena relación. Los conflictos surgen de forma explosiva con cierta agresividad verbal y corporal	
40. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME	En esta sesión, están más alterados e inquietos	
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
41. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
42. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
43. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
44. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
45. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
46. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
47. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		

48. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME	Ante los conflictos surgidos en el aula, la profesora se muestra tranquila sin perder la autoridad. Los conflictos se resuelven, mayoritariamente, de forma rápida.	
49. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
50. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
51. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
52. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
53. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
54. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
55. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
56. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
57. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
58. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
59. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
60. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
61. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
62. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		

63. INTERACCIÓN DOCNETE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 7: Sesión 17 (4/03/2019 – 13,00 a 14,00)						
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		3		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL ESTUDIANTE						

Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	2	3			**BUENO**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. NE: ítems 38, 39 y 40: El observador anota que, aunque parecen tener buena relación entre ellos, a veces los conflictos surgen de forma explosiva y con cierta agresividad, siendo esta sesión una en la que se encuentran más alterados de lo normal.
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 8: Sesión 19 (6/02/2019 – 9,30 a 10,30)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNT**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		

3. Deja tiempo para descanso *	ME		
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME		
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		

21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	Se muestran motivados	
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME	Explica con detenimiento y detalle lo que tienen que hacer	
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME	Cada uno de los personajes en los dilemas lleva el nombre de cada uno de ellos y se ríen al hacerlo	
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		

34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME	Preguntan dudas constantemente	
35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE	Se ayudan mucho entre ellos	
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE		
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME	Dos alumnos no quieren trabajar juntos y comienzan a discutir. La profesora soluciona el conflicto y comienzan a trabajar juntos	
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME		
INTERACCION DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumando			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		

48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME	Interviene cuando parece que la situación va a ir a mayores	
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERACCION DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			

64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 8: Sesión 19 (6/02/2019 – 9,30 a 10,30)						
PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		3		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACION ENTRE IGUALES						

Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	2	3			**INSUFICIENTE**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. AE: ítems 38, 39: El observador anota el conflicto surgido cuando dos alumnos son obligados a trabajar en el mismo equipo. Finalmente lo hacen.
INTERRELACIÓN DOCNETE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 9: Sesión 20 (7/03/2019 – 8,30 a 9,30)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNT**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME		
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME	-	
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		

9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME	Los usa con frecuencia	
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	Hacen cosas muy diferentes y adquieren diferentes roles, con lo que parecen motivados	

23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME	Retrasa tareas pendientes a algunos alumnos incluso con otros profesores	
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME	Le comenta un alumno que le encanta la idea de hacer una pancarta publicitaria	
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		

35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	AE	Aunque hoy compiten, por tener el mejor slogan y colgarlo en la clase, se ayudan entre ellos	
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	ME		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	ME		
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME	El trabajo en grupo funciona bien en esta sesión	
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME	Supervisa el trabajo comprobando que todos trabajan	
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		

48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME	Interviene cuando parece que la situación va a ir a mayores	
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		

65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 9: Sesión 20 (7/03/2019 – 8,30 a 9,30)						
PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		2		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL DEL ESTUDIANTE						

Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	2	3			**DESEABLE**	AE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. Hoy existe más rivalidad, ya que el grupo que lo haga mejor, colgará su trabajo en la clase. AE: ítems 38, 39
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 10: Sesión 21 (7/03/2019 – 14,00 a 15,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**P**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME	Les da tiempo para salir antes de hora, pero ellos prefieren terminar las tareas	
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		

PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME		
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME	Los usa con frecuencia	
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		

22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	Pese a parecer cansados, muestran un comportamiento alegre	
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-

36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME	Todo el grupo trabaja buscando materiales, preguntando, etc…	
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	AE		
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE		
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME	Muestran buen ambiente	
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME	Va hablando con todos mientras van trabajando	
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		

52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME	Se muestra afectuosa con todos	
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME	Mientras trabajan, le pregunta a un alumno como lleva el entrenamiento, a otra le pregunta cómo está su madre y a otro si sus padres ya han solucionado sus problemas. A otro le pregunta por su abuela	
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		

66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 10: Sesión 21 (7/03/2019 – 14,00 a 15,00)						
PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		3		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACION ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	2	3			**DESEABLE**	AE: ítems 37, 38, 39
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						

Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 11: Sesión 21 (7/03/2019 – 12,00 a 13,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNT**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME		
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME	Es muy sonriente y simpática, salvo cuando surgen los conflictos en el aula	
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		

PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME	Los usa con frecuencia	
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	Tanto es así, que cuando entra por la puerta, le dicen que la están esperando para poner las cosas claras sobre lo que opinan del precio del tabaco	
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME	Pregunta cómo prefieren hacer las cosas, cómo quieren trabajar o hacer descanso	

PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	AE	Hoy se encuentran crispados por la decisión del ganador, aunque lo votan entre ellos	
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	AE	Hoy se percibe entre algunos de ellos una competitividad negativa que les hace llegar a insultarse.	
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	NE	La docente tiene que intervenir durante toda la sesión para que	

		no se enfaden y no lleguen a las manos	
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	NE	En esta sesión no	
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	NE		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	NE		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME	Cuando escucha algún insulto nunca lo pasa por alto y hace rectificar y reflexionar	
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME	Se muestra afectuosa con todos	

57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME	Mientras trabajan, le pregunta a un alumno como lleva el entrenamiento, a otra le pregunta cómo está su madre y a otro si sus padres ya han solucionado sus problemas. A otro le pregunta por su abuela	
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 11: Sesión 21 (7/03/2019 – 12,00 a 13,00)						
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		3		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL DEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**BUENO**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	2	3			**INSUFICIENTE**	AE: ítems 37, 38, 39
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 12: Sesión 23 (11/03/2019 – 13,00 a 14,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUN**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME	Antes de comenzar con esta clase, han tenido una pausa de 15 min.	
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME	Explica las cosas moviéndose por el aula y siendo hasta "teatrera"	
6. Sonríe mientras enseña	ME	Se muestra accesible y sonriente todo el tiempo	
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			

12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME	Usa experiencias de los alumnos y todo aquello que van contando para desarrollar la sesión	
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	Se muestran divertidos con la forma en la que la profesora plantea los contenidos y con las anécdotas que cuenta	
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME	Pregunta al que más le cuesta hablar en público para que pierda ese miedo	

PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN EN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	ME	Se percibe competitividad sana entre ellos por tener la aprobación de la profesora	
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE	No surge la necesidad de intervención de la profesora	
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE		
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		

41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME	El trabajo de clase no presenta conflictos, aunque sea toda la sesión debatiendo	
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME	Genera una dinámica muy activa y participativa de clase, permitiendo que a medida que contestan, se consulten entre ellos	
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME	Ofrece libertad absoluta	
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		

58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 12: Sesión 23 (11/03/2019 – 13,00 a 14,00)						
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	

Organización de contenidos (14 ítems)	12		3		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	2	3			**DESEABLE**	AE: ítems 37, 38, 39
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 13: Sesión 24 (12/03/2019 – 14,00 a 15,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNTUACIÓN**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME		

4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME		
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME	Aunque intenta reconducir una situación conflictiva desde el sentido del humor, cambiar el rol cuando se ve que el problema va a más	
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		

20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME		
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	AE	Toda la clase guarda silencio mientras la profesora intenta poner orden. Me llama la atención, que siempre atienden a sus peticiones sin protestar, aunque estén alterados	
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		

33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	AE	Aunque están siendo cautos para no enfadar más a la profesora, algunos intervienen con orden y levantando la mano para opinar sobre la pelea	
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	NE		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	NE	Aunque ella solicita al resto que sigan trabajando, solo trabajan dos para evadirse del problema, que es bastante desagradable y otros permanecen atentos a la pelea	
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	AE		
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	NE	La seriedad del conflicto, requiere la mediación de la profesora, que no duda en dar por finalizada la clase para el resto, para hablar con los implicados	
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	NE	No llegan a un acuerdo los afectados por la pelea,	

		aunque por respeto a la profesora no siguen con la discusión.	
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	NE	Se reprochan temas de fuera del colegio y se insultan gravemente	
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	NE		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		

58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME	Los implicados en el conflicto, pese a que la profesora está muy enfadada y les está regañando, no se atreven a contradecirla ni a quitarle la razón	
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 13: Sesión 24 (12/03/2019 – 14,00 a 15,00)
PAPEL DOCENTE

SUBCAT.	ME	AE	NE	NO CONTESTA	VALORACIÓN T. CAT	COMENTARIOS
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		3		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL DEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**INSUFICIENTE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	2	3			**INSUFICIENTE**	AE: ítems 37, 38, 39: El observador anota que la profesora debe intervenir ante la seriedad del conflicto
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

BSERVACIÓN 14: Sesión 25 (12/03/2019 – 12,00 a 13,00)
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo

INDICADOR	PUNTUACIÓN	OBSERVACIÓN	DIMENSIÓN
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME		
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME		
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización ce contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME	Los usa con frecuencia	
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		

20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	La clase consiste en que la profesora explica que van a realizar el test que habían hecho hace días y les pide que recuerden lo trabajado con calma	
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME	Quieren el descanso	
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME	Explica con paciencia y detalle y resuelve las dudas, aunque le han preguntado varias veces lo mismo	
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		

32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE	A lo largo de la realización del cuestionario, se preguntan y ayudan entre ellos	
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE	Resuelven el problema surgido el día anterior de forma pacífica, pero con la intervención de la profesora en todos momentos	
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	AE	Aunque empiezan mal, con insultos y reproches, van aflojando el tono, siempre con la mediación docente	
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	AE		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME		
INTERACCION DOCNETE-ESTUDIANTE: Cómo interaccionan con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		

45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME	Les dice que contesten, aunque se equivoquen	
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME	Logra solventar un conflicto grave con una actitud positiva	
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME	Se muestra jocosa y cariñosa. Les pregunta al alumnado cómo se encuentran	
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME	Una alumna le dice que tiene que hablar con ella, que tiene	

		que contarle qué le ha pasado en casa. Ella habla con la alumna en privado cuando el resto hace el test	
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERACCION DOCNETE-ESTUDIANTE: Cómo interaccionan con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 14: Sesión 25 (12/03/2019 – 12,00 a 13,00)						
PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		3		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	4		1		**BUENA**	NE: ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 15: Sesión 27 (14/03/2019 – 14,00 a 15,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNT**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME		

4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME	Sonríe mucho y así invita a la participación y al debate	
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME	Lleva a cabo un Brainstorming siempre a través del humor y en un ambiente de relax	
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		

17. Usa textos en el aula	ME		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	Aunque es la última hora y están cansados, muestran interés por el tema y levantan la mano continuamente para intervenir. Se muestran motivados y co ganas de hablar y contar sus experiencias	
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME	Se va adaptando a lo que surja en el aula en cada momento para que las explicaciones lleguen a todos	
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME	Aunque trae muy bien preparadas las clases, debe improvisar ante imprevistos	
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			

26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	AE	Alguno parece despistado	
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME	Están menos participativos que en otras ocasiones y aunque van participando todos, se les ve cansados	
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas		No tienen	-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME	Todo el grupo entra en el debate y participa, aunque parecen cansados	
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			

37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE		
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	ME		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	ME	Respeta el turno de palabra y mantienen un dialogo amigable.	
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME		
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME	Siempre dice cosas como “muy bien”, “qué interesante”, “¿en serio? ….”	
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME	El ambiente es relajado, con lo que se atreven a participar a pesar de que dicen todo el tiempo que “es de vergüenza”	
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		

49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME	Le da importancia y valor a cada cosa que dicen	
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME	Les da las gracias “por ser comprensivos” y trabajar en lugar de salir al patio, que en realidad, es lo que tienen que hacer	
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME	A través de las expresiones de su cara y sus palabras demuestra al alumno que le interesa lo que cuenta	
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		

63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE			
INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente				
64. **65.** El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME			
66. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME			
67. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME			
68. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE			

OBSERVACIÓN 15: Sesión 27 (14/03/2019 – 14,00 a 15,00)						
PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	

Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		3		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPELL DEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**BUENO**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	4		1		**DESEABLE**	NE: ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE
INTERRELACIÓN DOCNETE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 16: Sesión 28 (18/03/2019 – 12,00 a 13,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNT**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		

2. Finaliza la clase de forma puntual *	NE	Un incidente en el aula con uno de los alumnos impide un inicio y finalización de la clase a su hora	
3. Deja tiempo para descanso *	ME		
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	NE	No se pueden llevar a cabo las actividades previstas	
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	-	Mantiene el semblante serio y de preocupación	
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	-		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	-		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME	No para enseñar, pero sí para hablar y hacer recapacitar a los alumnos implicados	
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	-		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	-		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	-		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	-	Pasa la mayor parte del a hora fuera del aula, entrando solo para	

		comprobar que el resto no se "desmadra"	
17. Usa textos en el aula	ME	Reparte textos para dar trabajo a los que se quedan en el aula	
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	-		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	-		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	-		
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	-		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	-		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	-		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME	No aplicable a actividades en el aula, pero si a la forma de hablar con los alumnos que están castigados	
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	-		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	-		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	-		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	-		-
PAPEL DEL ESTUUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			

31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE	Aunque siguen escrupulosamente las directrices del profesor, trabajan en grupo y de forma autónoma	
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME	Tanto los compañeros no implicados en el altercado, como los implicados manifiestan su opinión en el asunto	
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	-	En los momentos en los que la profesora entra en el aula, algunos alumnos aprovechan para preguntar dudas	
35. Realizan en casa las tareas encomendadas	-		-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE		
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	NE		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	ME	Parece que la seriedad y el enfado de la profesora, frena que se produzca desmadre en la clase y son capaces de llevar la tensa situación de forma tranquila	
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			

42. Valora las respuestas de los alumnos	ME	Saca tiempo para ir escuchando a todo el que quiere darle su opinión y punto de vista ante lo acontecido	
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	NE	La docente no se encuentra en el aula, con lo que no puede interactuar con ellos	
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME	Siempre que entra en la clase para controlar que todo va bien, supervisa y pregunta a todos uno por uno si va todo bien	
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME	Uno de los alumnos le pregunta y ella separa a responder para que el alumno pueda continuar su trabajo cuando ella salga de la clase	
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME	Se trata de una situación complicada en la que hay varios implicados y afectados por este alumno, la profesora se mantiene serena y tranquila	
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME	Pide disculpas a los alumnos por no poder estar con ellos y alegra que un alumno la necesita más en este momento	

51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME	Escucha a todos los implicados	
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME	En uno de los momentos que entra en el aula, le proponer un alumno una cuestión y ella accede sin problema	
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME	Con el alumno implicado en la agresión, habla y por la forma de tratar el problema parece haber tenido muchas conversaciones con él previas. Conoce situaciones de su vida	
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			

64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME	Pese a la regañina de la profesora, el alumno que será expulsado se muestra afectuoso y preocupado por haberla decepcionado	
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 16: Sesión 28 (18/03/2019 – 12,00 a 13,00)						
PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	NE: Ítems 2 y 4: Un incidente en el aula impide llevar el horario de las clases y de las actividades programadas con normalidad.
Cómo se expresa (7 ítems)	4			3	**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	3		1	10	**DESEABLE**	NE: 19: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	1			4	**DESEABLE**	
PAPEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	3		1	2	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

						No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	3		2		**BUENA**	NE: ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE
INTERRELACIÓN DOCENTE-PROFESOR						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 17: Sesión 29 (19/03/2019 – 14,00 a 15,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNTUACIÓN**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME		
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME		
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		

9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME		
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		

PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME	Antes de que recojan sus cosas, les recuerda lo que tienen aún pendiente algunos alumnos por entregar	
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME	Aunque se les ve cansados y alguno en alguna ocasión se despista	
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME	Continuamente y de forma desinhibida	
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE		

38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	ME		
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME	Sabe contestar a todas las cuestiones incluso cuando preguntan por temas íntimos a la profesora y siempre con sentido del humor	
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		

55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
61. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
62. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
63. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
64. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE	En muchas ocasiones, le dicen que ella es como su madre. No es una relación exclusivamente académica	

OBSERVACIÓN 17: Sesión 29 (19/03/2019 – 14,00 a 15,00)
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo

SUBCAT.	ME	AE	NE	NO CONTESTA	VALORACIÓN T. CAT	COMENTARIOS
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		2		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	3	1	1		**DESEABLE**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. AE: ítems 38, 39
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 18: Sesión 30 (20/03/2019 – 9,30 a 10,30)
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo

INDICADOR	PUNTUACIÓN	OBSERVACIÓN	DIMENSIÓN
65. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
66. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
67. Deja tiempo para descanso *	ME	Aunque comienza puntualmente los deja con tiempo libre 10 min antes de terminar la sesión	
68. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
69. Habla de forma expresiva	ME		
70. Sonríe mientras enseña	ME		
71. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
72. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
73. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
74. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
75. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
76. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME	El texto usado en el aula da pie para contar historias alternativas o proponer casos prácticos similares para reflexionar sobre historias personales	
77. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		

78. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
79. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
80. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME	Todos participan en la puesta en común	
81. Usa textos en el aula	ME		
82. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
83. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE	Recuerda cuestiones vistas anteriormente	
84. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
85. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
86. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME		
87. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
88. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
89. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
90. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME	Se toma el tiempo necesario para explicar todo lo que tienen que hacer y cómo	
91. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		

92. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
93. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME	Aunque se trata de una lectura clara, el planteamiento del trabajo y puesta en común, motiva a todos	
94. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
95. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
96. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
97. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME	Muestra su absoluta confianza par ello	
98. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
99. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
100. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME	Todos trabajan en las tareas y terminan en tiempo	
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
101. +En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	NE		
102. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	ME		
103. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	ME		

104. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		
105. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME	Muestran cierta madurez y disciplina a la hora de trabajar en grupo	
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
106. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
107. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
108. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
109. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
110. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
111. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
112. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
113. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
114. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
115. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
116. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
117. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
118. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
119. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
120. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		

121. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
122. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
123. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
124. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
125. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME	Una alumna llora al leer el texto y la profesora se muestra cariñosa y paciente. Le pregunta el motivo de ese estado y ella se lo cuenta (aunque insiste en que le da mucha vergüenza)	
126. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
127. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
128. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
129. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
130. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
131. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 18: Sesión 30 (20/03/2019 – 9,30 a 10,30)						
PAPEL DOCENTE						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		2		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL DEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	4		1		**INSUFICIENTE**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 19: Sesión 31 (21/03/2019 – 8,30 a 9,30)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNTUACIÓN**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME	Les pregunta cuando prefieren tener el descanso, teniendo en cuenta de que tienen dos horas seguidas	
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME	Hace hincapié en que vayan con calma y que trabajen con dedicación y sin prisa	
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME		
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		

14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME		
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		
25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME	Siempre les consulta cualquier decisión	
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME	Explica y resuelve dudas a lo largo de toda la sesión	
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		

28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE	Por el contrario, trabajan de forma autónoma	
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	AE		
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	ME	Pese a ser un trabajo en equipos formados por la profesora, no surgen conflictos	
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	ME		

40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME	Supervisa que no trabaje solo un miembro del grupo y el resto "haraganee"	
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME	Aunque la profesora da instrucciones claras, se añaden cambios por las sugerencias de los alumnos	
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		

54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME	Un alumno le dice que la va a echar mucho de menos cuando se vayan de prácticas y otro responde “vendremos mucho a verte, no te librarás de nosotros”	
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		

67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 19: Sesión 31 (21/03/2019 – 8,30 a 9,30)							
PAPEL DOCENTE							
CAT.	**SUBCAT.**	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Papel del profesor	Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
	Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
	Organización de contenidos (14 ítems)	12		2		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
	Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL DEL ESTUDIANTE							
Papel del alumnado	Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES							
Interrelación entre iguales	Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	4		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por

							lo que la respuesta deseable sería el NE.
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE							
Interacción alumno - profesor	Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
	Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 20: Sesión 32 (21/03/2019 – 9,30 a 10,30)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNTUACIÓN**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME		
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME		

7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME		
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME		
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME		
17. Usa textos en el aula	ME		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME		
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME		
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		

25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME		
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME	Llaman continuamente a la profesora para que ésta supervise si van haciendo bien las tareas	
35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	AE		

38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	ME		
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME	Lo demuestran porque se ayudan entre ellos	
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME	Dedica el tiempo necesario a resolver cada duda	
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		
52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		

55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME	Es cariñosa con todo el alumnado	
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME		
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME		
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		
66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 20: Sesión 32 (21/03/2019 – 9,30 a 10,30)						
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		2		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL DEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	4		1		**INSUFICIENTE**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
INTERRELACIÓN DOCENTE ESTUDIANTE						
Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

OBSERVACIÓN 21: Sesión 32 (21/03/2019 – 14,00 a 15,00)			
PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo			
INDICADOR	**PUNTUACIÓN**	**OBSERVACIÓN**	**DIMENSIÓN**
1. Comienza la clase de forma puntual *	ME		
2. Finaliza la clase de forma puntual *	ME		
3. Deja tiempo para descanso *	ME	Los deja salir 15 min antes	
4. Dedica el tiempo suficiente a cada actividad, a cada unidad didáctica o a cada explicación *	ME		
PAPEL DOCENTE: Cómo se expresa			
5. Habla de forma expresiva	ME		
6. Sonríe mientras enseña	ME		
7. Utiliza un lenguaje corporal no intimidatorio	ME		
8. Presenta un sentido del humor adecuado	ME	Ríe amablemente y gasta bromas cuando algún alumno se equivoca ara que se relaje	
9. Se expresa bien de forma oral y por escrito	ME		
10. Escribe de forma clara y legible en la pizarra	ME		
11. Explica la información con lenguaje fácil de entender	ME		
PAPEL DOCENTE: Organización de contenidos			
12. Utiliza experiencias, ideas, anécdotas y conocimientos previos de los alumnos	ME	Los alumnos cuentan anécdotas a lo largo de la	

		exposición y la profesora las usa para dar explicaciones y aclarar conceptos	
13. Su metodología incluye ejemplificaciones de lo trabajado	ME		
14. Utiliza una variedad de estrategias que permite adecuarse a los contenidos, así como a las necesidades de los alumnos	ME		
15. Demuestra excelente conocimiento de los contenidos	ME		
16. Proporciona oportunidades a los alumnos para que apliquen los conocimientos	ME	El ritmo y el protagonismo de la clase es marcado por el alumnado	
17. Usa textos en el aula	ME		
18. El docente tiene bien organizada la asignatura (39)	ME		
19. El profesor se limita a explicar los apuntes (27)	NE		
20. El profesor va realizando síntesis de lo estudiado tanto a lo largo de la clase como de una clase a otra	ME	Va preguntando y recordando continuamente	
21. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura (8)	NE		
22. Esta clase es muy amena e interesante. (11)	ME	La implicación de todos los estudiantes muestra que están interesados	
23. En esta clase el profesor emplea constantemente nuevas e innovadoras formas de enseñar. (38)	ME		
24. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. (46)	ME		

25. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con el aspecto de la materia. (37)	ME	Alienta a la participación continuamente	
PAPEL DOCENTE: Organización de actividades			
26. Establece las instrucciones de forma clara y concisa, presentando los objetivos en cada una de las actividades.	ME		
27. Explica de forma clara los criterios de evaluación	ME		
28. Recuerda a los alumnos los exámenes, tareas, proyectos…	ME		
29. Propone actividades divertidas e innovadoras (49)	ME	Consigue que se diviertan trabajando en un ambiente distendido	
30. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. (52)	ME		-
PAPEL DEL ESTUDIANTE: Cómo trabaja en el aula			
31. Están todos atentos a lo que dice el profesor (55)	ME		
32. Se dedican solo a escuchar al profesor (40)	NE		
33. Dan su opinión sobre cualquier aspecto relacionado con la dinámica de las clases	ME		
34. Preguntan dudas acerca de las explicaciones o la realización de actividades	ME		
35. Realizan en casa las tareas encomendadas			-
36. Trabajan de forma activa durante el transcurso de la clase	ME		
INTERRELACIÓN ENTRE IGUALES: Cómo interacciona con los compañeros			
37. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. (47)	ME	Aunque muestran algo de “pique” en las exposiciones se ayudan	

		entre ellos para ver quién lo ha hecho mejor	
38. Resuelven sus propios conflictos sin necesidad de mediación del docente *	AE		
39. Mantienen el dialogo de forma asertiva y empática, defendiendo su postura a través del diálogo y escucha activa *	ME		
40. Las relaciones personales entre los compañeros son buenas (1)	ME		
41. Cuando trabaja en grupo no existe ningún tipo de problema. (36)	ME	Uno de los alumnos tiene que exponer solo, porque sus compañeros de grupo no están, y otro expone de forma voluntaria con él para que éste se relaje y no se sienta solo	
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el alumnado			
42. Valora las respuestas de los alumnos	ME		
43. Fomenta la participación de los alumnos	ME		
44. Plantea preguntas a todos los alumnos	ME		
45. Estimula la participación activa de los alumnos	ME		
46. Evidencia un entusiasmo sincero por los temas de la clase	ME		
47. Proporciona feedback constructivo frecuente	ME		
48. Responde de una forma completa a las cuestiones que el alumnado le plantea	ME		
49. Reacciona con calma ante situaciones inesperadas	ME		
50. Admite errores o conocimientos insuficientes	ME		
51. Respeta las explicaciones desde diferentes puntos de vista	ME		

52. Integra las ideas del alumnado en el aula	ME		
53. Apoya la realización de discusiones conducidas por el alumnado	ME		
54. Adquiere un papel de mediador de conflictos	ME		
55. Permite al alumnado expresar sus opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura (15)	ME		
56. Trata a todos los alumnos de forma equitativa	ME		
57. Habla con los alumnos acerca de temas que les preocupen a éstos (51)	ME	Cuando un alumno comenta algún tema personal, la profesora le pregunta sin prisa, comentando también anécdotas de su vida	
58. Fomenta el respeto mutuo, la honestidad, la integridad en el aula y la crítica constructiva	ME		
59. Trata a los alumnos por el nombre	ME		
60. Saluda al entrar y se despide al salir	ME		
61. Se interesa por las circunstancias personales del alumnado (31)	ME		
62. Detiene sus explicaciones para preguntar al alumnado qué dudas tiene (48)	ME		
63. El profesor de esta clase no toma en consideración las circunstancias personales de los alumnos. (9)	NE		
INTERRELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE: Cómo interacciona con el docente			
64. El alumnado muestra un trato afectivo hacia el docente *	ME	La llaman “Sandrita” y cuando entra y saluda le dicen cosas como “lo más bonito del mundo”	
65. Existe una relación respetuosa y cordial entre profesor y alumnado (20)	ME		

66. El alumnado participa cuando el profesor hace una pregunta (18)	ME		
67. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es puramente académica. (42)	NE		

OBSERVACIÓN 21: Sesión 32 (21/03/2019 – 9,30 a 10,30)						
CATEGORÍA PAPEL DOCENTE: Organización del tiempo						
SUBCAT.	**ME**	**AE**	**NE**	**NO CONTESTA**	**VALORACIÓN T. CAT**	**COMENTARIOS**
Organización del tiempo (4 ítems)	4				**DESEABLE**	
Cómo se expresa (7 ítems)	7				**DESEABLE**	
Organización de contenidos (14 ítems)	12		2		**DESEABLE**	NE: 19 y 21: Estos ítems están formulados en negativo, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Organización de actividades (5 ítems)	5				**DESEABLE**	
PAPEL ESTUDIANTE						
Cómo trabaja en el aula (6 ítems)	4		1	1	**DESEABLE**	NE: ítem 32: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE. No contesta: Ítem 35: La docente no manda tarea para casa.
INTERRALCIÓN ENTRE IGUALES						
Cómo interacciona con los compañeros (5 ítems)	4		1		**INSUFICIENTE**	NE: Ítem 37: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
INTERREÑACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE						

Cómo interacciona con el alumnado (22 ítems)	21		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 63: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.
Cómo interacciona con el profesor	3		1		**DESEABLE**	NE: Ítem 67: Este ítem está planteado de forma negativa, por lo que la respuesta deseable sería el NE.

ANEXO 10

Preguntas y respuestas de las entrevistas

Papel del Profesor (Organización de actividades) ¿Os habéis reído alguna vez durante las clases? Pregunta 7		
	Nivel	**Observaciones**
Alumno 1	Deseable	
Alumno 2	Deseable	Joder, en casi todas
Alumno 3		NO CONTESTA
Alumno 4	Deseable	Muchas veces, hay tiempo para todo en clase
Alumno 5	Deseable	
Alumno 6	Deseable	Entre uno y otro te puedes echar ahí un rato, la verdad es que sí.
Alumno 7	Deseable	Casi siempre
Alumno 8	Deseable	Hay cachondeíto y después te puede llamar la atención, por lo típico, porque haya tensión o porque hayan pasado cosas. Hay un poquito de todo.

Alumno 9	Deseable	Nos llevamos todo el día riéndonos en clase. ¿Qué fue por lo que nos empezamos a reír el año pasado que me tiré al suelo y todo? Es que nos pasamos todo el día riéndonos
Alumno 10		

Interrelación entre iguales (Cómo interacciona con los compañeros) ¿Diríais que vosotros habéis cambiado a mejor vuestro comportamiento y vuestra forma de solucionar los conflictos con respecto al curso pasado? ¿En qué? Pregunta 10		
	Nivel	**Observaciones**
Alumno 1	Deseable	Yo antes saltaba a la más mínima y a todos los maestros. A mí me echaron de mi antiguo centro por morderle la cara a un niño. A mi pensarlo me da vergüenza.
Alumno 2	Deseable	Antes era un poco antisocial
Alumno 3	Deseable	NO CONTESTA
Alumno 4	Deseable	Yo he cambiado a mejor en todo
Alumno 5	Deseable	
Alumno 6	Deseable	
Alumno 7	Deseable	Un poco sí porque yo… el año pasado me… pusieron… me expulsaron por vacilar... y ya pues…. Ya sé lo que viene
Alumno 8	Deseable	Yo creo que sí, pero no por esto, yo creo que sí, pero por el King Boxing. Tengo esa forma de resolver los conflictos y ahora estoy súper tranquilo. Ahora soy capaz de controlar mi agresividad

Alumno 9	Deseable	yo el año pasado, cuántas peleas podía tener a diario Yo el año pasado estuve expulsado cuatro veces, este año ni una
Alumno 10	Deseable	Si tú lees mi expediente ahí, madre mía. Y ya aquí, con los profesores no, con los alumnos de vez en cuando si he tenido problemas, pero con los profesores no.
Interrelación alumno – profesor (cómo interacciona con el alumnado: Rol docente) ¿Creéis que la profesora se ha interesado por vuestros temas personales? Pregunta 1		
	Nivel	**Observaciones**
Alumno 1	Deseable	Siempre. A mí y a toda la clase, vaya. Y a la mayoría del colegio
Alumno 2	Deseable	
Alumno 3	Deseable	
Alumno 4	Deseable	Ella es la caña en ese sentido, no hace lo que todos. Ella si te ve chungo te pregunta todo y te aconseja. Te busca por el pasillo y uno se desahoga.
Alumno 5	Deseable	
Alumno 6	Deseable	Muy mucho, muy mucho. Si estamos apagadillos un día o le dices un día Sandra, que yo, yo que sé, “estoy enfadado”, o como con el “alumno 8”, muchas veces, con lo del cuadro se lo explicó que estaba agobiado, que no sé qué, que esto que lo otro y ella pues te comprende, ¿sabes lo que te quiero decir? Y si puede pues te ayuda. Lo puedes solucionar por aquí, por allí y te intenta… ¿sabes?
Alumno 7	Deseable	Pero no he tenido nada para contarle
Alumno 8	Deseable	Alguna vez no, siempre. Cuando me ha visto mal algunos días, ha venido y me ha preguntado y que hablara con ella.
Alumno 9	Deseable	

Alumno 10	Deseable	Siempre nos pregunta cómo estamos. Cuando estoy así con mis “rayaúras” de la cabeza, ella me lo reconoce cuando estoy mal, cuando estoy bien
		¿Os ha llegado a ayudar con algo en concreto? Pregunta 2
	Nivel	**Observaciones**
Alumno 1	Deseable	A mí con mi madre y pues aquí en clase. Pues, yo que sé yo estuve un tiempecillo que estuve mal, mal, mal, mal, mal…que era contestar, hacer lo que yo quisiera, liarla todo el rato en clase, yo que sé… habló con mi madre. En mi casa va todo bien con mi madre gracias a Sandra. Yo te puedo decir que el cambio que yo he dado ha sido básicamente por los maestros, sobretodo ella.
Alumno 2	Deseable	En cualquier cosa. Tuve un episodio con mi primo y me intentó ayudar a superarlo
Alumno 3	Bueno	Yo nunca pido ayuda
Alumno 4	Deseable	A mí me da consejos muy profundos y yo confío en que me guarde los secretos y le cuento todo.
Alumno 5	Deseable	Yo tuve un problema personal y se lo expliqué y hasta el día de hoy me sigue preguntando si…
Alumno 6	Deseable	O con Paco la vez que estábamos con Sandra aquí en primero, que tú sabes que Paco habla mucho, pues uno de ellos de los tantos de los millones, pues se salió para afuera, llorando con un berrinche, pues ella, para no dejar la clase ni nada, pues me manda a mi o le manda a otro ¿sabes? Para que le pregunte o vea como está, para que lo calme y todo ese rollo, tú sabes, para que nos preocupemos también nosotros. O decir, Sandra, yo hoy estoy hasta la polla, vamos, y no echarme cuenta en plan de no decirme nada, pues un día que yo estoy así tampoco me va como otros maestros… sabes que dice “pues tú tienes que hacer esto o tienes que hacer lo otro” no te machaca más encima,
Alumno 7	Sí	Deseable
Alumno 8	Deseable	Cuando algunas veces no me he dado cuenta así de las cosas o para que aguantara un poquito más aquí en clase. Yo estoy harto de venir para acá y hablé con ella un poco y me convenció un poquito más para que siguiera viniendo. Porque yo estuve a punto de dejar de venir y aquí estoy.

Alumno 9	Deseable	En todo
Alumno 10	Deseable	Pues que yo tuve la situación de que mis padres estuvieron a punto de separarse y yo no quería venir.

¿Creéis que os trata igual a todos? Pregunta 4		
	Nivel	**Observaciones**
Alumno 1	Deseable	Hay personas con las que no… Pero intenta y ella sigue y sigue y sigue. Por ejemplo, Paco muchas veces, contestaciones a Sandra de locos, malamente, le habla como el culo, grita, se va de clase, yo que sé y… pues Sandra, a pesar aún de eso, le ha dado otra oportunidad. Pero siempre le da oportunidades. Incluso, en verdad, con el Moheda. Es lo mismo, pero con Moheda no tiene interés ninguno y Adrián, por ejemplo, Adrián es otro que no tiene interés, pero Adrián le ha traído ahora todo el tema y Adrián está ahora al día con Sandra, porque Sandra le ha dado otra oportunidad. Todos por igual. Nadie es más que nadie.
Alumno 2	Deseable	A ver, a todos por igual menos al alumno 9 porque él, como tú sabes, es muy espontáneo
Alumno 3		Yo hago depende de qué cosas
Alumno 4	Deseable	Es muy justa
Alumno 5	Deseable	

Alumno 6	Deseable	
Alumno 7	Insuficiente	A los que no hacen nada pues no, a lo mejor no. Por ejemplo, a nosotros dos. Yo no hago nada.
Alumno 8	Deseable	
Alumno 9	Deseable	Aunque, a mí me trata mucho mejor que a ellos, es que me llevo de puta madre con ella. Es que yo no he hecho tareas en mi puta vida. Yo estoy acostumbrado a que mi maestro decía, como mi maestro estaba pillado por mí, me decía "venga tarea" y yo le decía "andaaa" y se ponía "pues venga nada más que un ejercicio" y yo… y es que Sandra…
Alumno 10	Deseable	Pero si esas personas no quieran, ella dice "vale" que le den y voy con los que si quieren
		¿Cuándo os ha explicado algo, ha sido paciente si no os enterabais? Pregunta 3
	Nivel	**Observaciones**
Alumno 1	Deseable	Demasiado paciente. Como haya algo de lo que no te enteras, entonces te lo repite como si tuvieras dos años. Te lo intenta explicar, que si no es en el modo científico, te lo intenta explicar en el modo personal
Alumno 2	Deseable	
Alumno 3	Deseable	
Alumno 4	Deseable	Es doña paciencia.
Alumno 5	Deseable	Demasiado
Alumno 6	Deseable	Demasiado. Yo nos hubiera autopegado una "yoya" la verdad en su lugar, la verdad que si sea dicha, sobretodo en matemáticas. Para aguantarnos ha tenido que echar paciencia

Alumno 7	Deseable	
Alumno 8	Deseable	Lo ha explicado más veces, no sé cuántas. No se enfada si no nos enteramos. Se ha enfadado si no la hemos echado cuenta, eso sí, pero por eso no
Alumno 9	Deseable	La verdad la que no tiene paciencia era yo.
Alumno 10	Deseable	Ella lo explicaba veinte veces más. Ha sido muuuy paciente. Lo explica hasta con gracia. Ahí tiene mucho que ver los colegios, porque los colegios, hay muchos que, yo por ejemplo en el Clara, yo levantaba la mano para que me expliquen las cosas otra vez y me decían "no, hubieras echado cuenta en clase" y esas cosas aquí pues no. Aquí te lo explican, así sea escribiéndotelo. Pero te lo explican y hasta que no te enteres, no siguen. A menos, que ya tú ya no hayas querido mostrar interés o te hayas quedado dormida, entonces tampoco van a ser mongolos…

Interrelación alumno – profesor (cómo interacciona con el alumnado: Ambiente general de aula) ¿Diríais que el ambiente en clase es bueno? Pregunta 8

	Nivel	**Observaciones**
Alumno 1	Deseable	
Alumno 2	Deseable	A ver, todos somos súper calmados. Paco tiene su actitud, Michelle tiene su actitud, José Daniel tiene su actitud, yo también he tenido mi actitud muchas veces. Entonces depende de la actitud que tengamos cada uno, en esos días. Un día la puedo liar yo otro día él otro Michelle…. Estamos bien hasta que Michelle se pone a cantar y bailar. Tú sabes, están siempre de cachondeo, entonces… Moheda, por ejemplo, cuando Michelle se pone a cantar, le dice "Illa, no sé qué" entonces ya empieza un poquito, pero sí son, estamos bien
Alumno 3	Deseable	
Alumno 4	Deseable	Y cuando no es bueno tiene que ser bueno por la cuenta que nos trae

Alumno 5		
Alumno 6	Deseable	Podría ser mejor, podría ser mejor, si no estuviesen chillando todo el día y con esa voz de pito de la Michelle. En realidad, menos alguna trifulca que hemos tenido de vez en cuando, pero también creo yo que es normal. Además, Comparando con tanto tiempo que nos hemos llevado juntos, yo creo que ha habido pocas trifulcas, la verdad
Alumno 7	Deseable	
Alumno 8	Bueno	Pues depende del día. Hay por ejemplo algunos días que dices "Cómo está este". Aunque a nivel general, el ambiente suele estar bien, ¿vale? Porque por ejemplo siempre está Paco, que se lo carga, por ejemplo, con un comentario y tonterías otro día también le da la paranoia y yo qué sé
Alumno 9	Bueno	Con Michelle me he llevado muchas decepciones porque es una tía súper falsa, del año pasado cogió y ella se vino con mis dos amigas. De decir "es que tú no eres mi amigo" y yo me quedo… Y a los días decirme aquí en clase "era broma" Y yo le digo… "pero es que tú para mi eres una puta conocida, una compañera de clase" y lo que le dije el jueves, "es que a ti se te calienta el coño muy rápido" como dice ella y salta "no, a mí lo que me calienta el coño es que estés tu aquí". Me entró ganas de decirle la gente de jeta dura como tu, que me tuvieron que poner la cara colorada en el "Brutal" porque te dedicaste a mangar y te pillaron. Yo llego un punto que no la aguanto más
Alumno 10	Deseable	Si, quitando dos: Moheda y Paco
¿Diríais que el ambiente de la clase ha mejorado con respecto al año pasado? Pregunta 9		
	Nivel	**Observaciones**
Alumno 1	Deseable	
Alumno 2	Deseable	¿Yo cuántas peleas tuve con Michelle y con José Daniel el año pasado? Yo este año no me he peleado con nadie y el año pasado era un no parar. Con ellos o con cualquiera Este que me daba un "porculo", el José Daniel que un día empujó a la Michelle sobre mi mesa y yo un día dije "un poquito de calma" y empezaron a gritarme. Luego que había otra chavala que lo primero que hacía, es todo el rato detrás de mí

Alumno 3	Deseable	
Alumno 4	Deseable	Mucho
Alumno 5	Deseable	
Alumno 6	Deseable	Un montón. El año pasado había mucho descontrol, yo cuando entré había mucho descontrol, demasiado. A paco le sudaban los huevos por una cosa a Michelle le sudaban los huevos por otra. Uno hacía lo que quería, la otra tampoco hacía lo que quería. Ya más o menos entre todos nos obligamos a todos a comportarnos bien.
Alumno 7	Deseable	Hombre… el año pasado… no… apenas hablábamos ni nada
Alumno 8	Deseable	Sí, yo creo que ha mejorado un poco porque hemos ido conociéndonos también más ahí
Alumno 9	Deseable	Claro
Alumno 10	Deseable	Sí, hay más confianza

Papel del Profesor (Cómo interacciona con el profesor) ¿Ha sido cariñosa con vosotros durante este tiempo que habéis estado dando clase con ella? Pregunta 6			
	Respuesta	**Nivel**	**Observaciones**
Alumno 1		NO LO PREGUNTA LA ENTREVISTADORA	
Alumno 2	Deseable	Muy cariñosa	
Alumno 3	Deseable		

Alumno 4	Deseable	Es cariñosa siempre
Alumno 5	Deseable	
Alumno 6	Deseable	
Alumno 7	Deseable	
Alumno 8	Deseable	Siempre y con todo el mundo
Alumno 9	Deseable	
Alumno 10		NO LO PREGUNTA LA ENTREVISTADORA

Papel de la FPB (Aportaciones personales) ¿Qué cosas buenas creéis que os ha aportado vuestro paso por la FPB en vuestra vida? ¿Hay un antes y un después de la FPB? Pregunta 11		
	Nivel	**Observaciones**
Alumno 1	Deseable	Hay un cambio en nosotros porque no nos trata como a unos niños chicos, nos tratan como personas más mayores. , nos está enseñando también a trabajar. Yo no tengo nada que ver con lo que era antes. Yo me quiero graduar, pero a la vez estoy muy triste.
Alumno 2	Deseable	yo estudio más. Bueno, estudio.
Alumno 3		NO CONTESTA
Alumno 4	Deseable	Ha aportado de todo bueno. Me voy con tristeza y pena.

Alumno 5	Deseable	La verdad, conocimiento. Yo creo que a lo mejor he aprendido a ser un poco más paciente, en plan, aguantarme más las cosas
Alumno 6	Deseable	Que no todos los maestros son unos hijos de puta, porque yo lo creía firmemente. Yo sí, la verdad, yo pensaba que todos los maestros eran en plan "pum, pum, pum, pum" tu sigue por el camino para adelante y ya está, pero yo que sé. También he aprendido a ser cabezón con mis cosas a sentirme bien. No, antes no. Yo con las ecuaciones, en la vida me las pones por delante, me las explicas una vez y las mando a tomar por culo, porque no, no. Eso en mi cabeza no. Yo me pensaba que eso no me iba a entrar y al final si me ha entrado. No me veo con menos limitaciones, pero si con más motivación puede ser. Aunque aquí también nos han inflado a todos un poquito las cosas como ya sabemos
Alumno 7	insuficiente	No hay un antes y un después, porque este curso a mí no me gusta… yo tengo pensado después e esto apuntarme a otro, porque a mí informática no…
Alumno 8	Deseable	El título. Es lo que pienso. Y no creo que me acuerde de la ayuda de la profesora. No creo que me acuerde de eso. Yo diré… "tengo el título y ahora estoy estudiando donde quiero"
Alumno 9		
Alumno 10	Deseable	A mí, cosas buenas si porque, por lo menos, me van a dar la ESO y ya tengo algo en mi vida. Nos hace más responsables porque en las prácticas ya nos están metiendo en la cabeza de buscar un trabajo y que tenemos que tener responsabilidad en nuestras cosas. Yo no tengo nada que ver con lo que era antes. Yo me alegro del cambio que he dado

¿Habéis aprendido con ella? Pregunta 10		
	Nivel	**Observaciones**
Alumno 1	Deseable	Yo he aprendido más de la vida que del estudio con Sandra. Aunque con el estudio también he aprendido mucho. estudiando también he aprendido un montón de cosas, pero no solo estudiando
Alumno 2	Deseable	
Alumno 3		NO LO PREGUNTA LA ENTREVISTADORA

Alumno 4	Deseable	Yo más que en los cuatro años de secundaria los dos años en FPB
Alumno 5	Deseable	Y nos ha llegado a picar
Alumno 6	Deseable	Sandra ha conseguido que nos piquemos para salir a hacer cuentas a la pizarra
Alumno 7		NO LO PREGUNTA LA ENTREVISTADORA
Alumno 8		Eso es un poco, de contenidos y eso poco, la verdad, aquí he aprendido, en ese sentido
Alumno 9	Deseable	Y a parte de las asignaturas yo he aprendido de la vida, yo con Sandra he aprendido de la vida, he aprendido mucho de la vida. Me ha enseñado a ver la vida de otra manera. Porque yo antes era solo que si papá y mamá y ahora es también papá y mamá, pero ahora quiero sacarme algo. Porque Sandra es la que me animó a sacarme algo en la vida y no a ser un inútil
Alumno 10	Deseable	Te ha enseñado lo que es la vida. Siempre nos intenta aconsejar, te aconseja como una madre más. Nos dice lo que es bueno, lo que es malo. Siempre se lo contamos todo a ella. Por si tú te das cuenta, todo es a ella

ANEXO 11

Preguntas y respuestas de las narrativas

1. ¿La metodología entre el primer y el segundo trimestre ha sido diferente, has notado algún cambio? ¿Cuál?
Alumno 1. El primer trimestre trabajamos, así como más haciendo lo mismo, cogíamos el libro de matemáticas y hacíamos actividades todos los días. En el segundo trimestre hemos pasado a hacer naturales todo el trimestre y el trabajo ha sido más entretenido porque los temas los escogimos nosotros y son más interesantes que el cambio climático o la tabla periódica. El principal cambio fue en la forma de trabajar en clase, antes de forma más aburrida y después parecía un juego y teníamos más interés.
Alumno 2. En el primer trimestre ha sido más aburrido, aunque he aprendido a hacer ecuaciones y yo no sabía ni dividir. En este ha sido mejor porque hemos hablado de cosas más interesante y parece que tengo a Sandra hablándome todo el día de no comas esto o no hagas esto otro. Hemos elegido los temas que íbamos a estudiar y eso mola
Alumno 4. Ha habido un cambio grande porque las matemáticas son mecánicas todo y ahora hemos trabajado como si fuéramos los profesores o como si fuéramos publicistas o médicos y hemos hecho de todo. Cuando estaba en 4 de la ESO no me gustaba nada y ahora he cogido mucho interés porque no son clases normales y el trabajo de clase tampoco es lo habitual de un colegio. No plantea el libro, sino que de las cosas de ciencias te habla de lo que todos tenemos interés.
Alumno 5. Ha cambiado mucho, ahora ha sido mejor por la forma de hacer las cosas. Mucho cambio. Que hemos hecho de todo y muy diferente.
Alumno 6. Las clases son muy diferentes ahora porque hacemos cosas nuevas y divertidas. No usamos el libro y en cambio he aprendido más
Alumno 8. Este trimestre ha sido mejor, hacemos cosas distintas cada día, aunque poco nivel para mí. El cambio ha sido que hemos trabajado de forma más dinámica y divertida.
Alumno 9. Ha sido muy diferente. Si he notado el cambio. El cambio es que hemos trabajado de otra manera y a mí me ha gustado más porque el tiempo me pasaba más deprisa en clase.
Alumno 10. Muy diferente
2. ¿Cómo te ha gustado más trabajar?
Alumno 1. A mí me ha gustado mucho más cómo hemos trabajado en el segundo trimestre porque no se te hacían pesadas las horas, se te hacían hasta cortas.

Alumno 2. Me ha gustado más trabajar de la segunda forma porque me gustan los temas y porque parecía que no estábamos en clase. A veces me sentía como si estuviera trabajando
Alumno 4. Me gusta más así
Alumno 5. Me ha gustado más asi porque es más guay dar yo las clases y poner las notas que estar siempre liado haciendo ecuaciones
Alumno 6. A mí me gusta más trabajar asi porque el tiempo pasa rápido y porque no aprendes tonteras
Alumno 8. Me gusta más asi, aunque las matemáticas me gustan más. Hemos cambiado estos días con las matemáticas era más repetitivo y aburrido y hemos trabajado en grupo cosa que me gusta menos, pero que he conseguido hacer No es que haya aprendido demasiado a lo mejor si a hacer las cosas de otra manera más ameno y competitivo en plan de buenas y a mi me gusta competir, en ese plan mejor.
Alumno 9. Así, aunque a veces con algunos compañeros se me hacía muy difícil. Y teniendo en cuenta que las matemáticas me gustan mucho más y las ciencias las odio a muerte, pero reconozco que no parecía que estuviéramos en clase
Alumno 10. Así nos ha gustado más a todos.
3. ¿Se hacen siempre las mismas cosas o van cambiando?
Alumno 1. Cada clase era diferente siempre. En verdad el planteamiento es nunca hacer las mismas cosas, la maestra te lo pone para que no te aburras y eso. Cada día cambiando las cosas, a lo mejor un día explica la maestra y el otro puedo explicar yo y otro el alumno 4, si ella me mandaba esa tarea. Me hacía sentir importante ponerle las notas al resto y explicar a todos.
Alumno 2. Nunca se hacen las mismas cosas, a veces le preguntábamos que qué nos traería hoy porque era intrigante
Alumno 4. Siempre cosas nuevas que no habíamos hecho antes
Alumno 5. Siempre hemos cambiado
Alumno 6. La forma de trabajar es muy diferente que en otras asignaturas
Alumno 8. No es que haya aprendido demasiado a lo mejor si a hacer las cosas de otra manera más ameno y competitivo en plan de buenas y a mí me gusta competir, en ese plan mejor. Nunca hemos hecho las mismas cosas
Alumno 9. Van cambiando continuamente, los trabajos han sido diferentes en el segundo trimestre y si no hubiera sido así yo habría pasado de hacer nada de nada.
Alumno 10. Este trimestre ha sido mejor por haber hecho cosas nuevas a las que no estábamos acostumbrados

4. De todas las actividades que has hecho a lo largo del trimestre ¿cuál te ha gustado más? ¿Por qué?
Alumno 1. La actividad que más me ha gustado ha sido explicar el embarazo y las drogas como afectan al feto. Lloré y todo, me sentí identificada. Me ha gustado tener que dar yo una clase y hacerles yo el examen y mis compañeros porque me sentía valorada y me sentía importante.
Alumno 2. En este ha sido mejor porque hemos hablado de cosas mas interesante y parece que tengo a Sandra hablándome todo el dia de no comas esto o no hagas esto otro. Hemos elegido los temas que íbamos a estudiar y eso mola.
Alumno 4. La pancarta es lo que más me gustó hacer nosotros no parece que estamos dando clase, es divertido y no te agobias. La nutrición es lo que mas me ha gustado porque he descubierto cosas que no pensaba de la comida y me acuerdo hasta cuando voy a comprar. También los malos consumos.
Alumno 5. Me ha gustado la pancarta y preparar una investigación estando yo dirigiendo a esta gente por que nos salió muy bien, me hizo sentir feliz
Alumno 6. He aprendido mucho porque cuando yo tenía que explicar algo lo tenía que saber bien. Nunca me he sentido tan valorado por un maestro
Alumno 8. -
Alumno 9. La mejor de todas ha sido el día que di la clase porque me di cuenta de que me desenvuelvo bien y superé algunos miedos. También nos reímos mucho cuando leímos unas historias que inventó Sandra sobre las drogas
Alumno 10. Me gusta hacer lo del salgan y los trabajos de sexualidad
5. ¿Es posible aprender y divertirse? ¿Te ha pasado últimamente en las clases de ciencias?
Alumno 1. La maestra ha sido estresante a veces en verdad nos hemos divertido y reído mucho porque no parecía que estábamos en clase era diferente. Te entretiene y te diviertes, aunque tienes que trabajar mucho y te cansas. Antes pasaba de las clases y quería que terminase siempre la hora.
Alumno 2. Ha sido divertido y eso es raro en clase
Alumno 4. Lo raro es no divertirse, aunque no se para de trabajar
Alumno 5. Me ha gustado la pancarta y preparar una investigación estando yo dirigiendo a esta gente por que nos salió muy bien, me hizo sentir feliz
Alumno 6. Molan las clases porque al final te diviertes

Alumno 8. Aunque a veces nos hemos enfadado entre nosotros porque trabajar en grupo es un coñazo, también nos hemos divertido y nos hemos reído mucho

Alumno 9. Si yo no me hubiera divertido no hago nada porque odio hacer tareas. Solo en el segundo trimestre, aunque las mates me gustan más y se me dan mejor. Este trimestre nos hemos reído mucho porque nos hemos llevado algo mejor

Alumno 10. Me parecen clases divertidas porque ella nos deja a trabajar a nuestro rollo y siempre hacemos cosas que nos gustan, aunque estudiar es duro.

6. ¿Has aprendido cosas nuevas? ¿Se pueden aplicar a tu vida o te parecen cosas inútiles?

Alumno 1. Yo no puedo usar ecuaciones en mi vida normal, pero estando en casa me he acordado de muchas cosas de que hemos visto en la clase. En verdad sigo bebiendo los fines de semana, pero conozco las cosas mejor ahora y cuando voy a consumir me corto porque tengo miedo y con el sexo también tengo más cuidado. me ha gustado mas el segundo trimestre y no he faltado los miércoles si quiera para entregar las tareas.

Alumno 2. Han sido clases chulas, en verdad porque hemos hablado de todo. Yo no me drogo ni bebo ni nada de eso, pero por mi primo he tomado nota de las cosas que pueden ser mortales y malas. Son interesantes. Las ecuaciones no mucho. he aprendido a saber cosas de la comida, he visto un video de la coca cola muy fuerte, además. Me ha impactado el tema de la droga porque no sabía que eran tan tan malas. También recuerdo que he tenido que explicar una clase y darla yo y yo no pensaba que sería capaz de hacerlo por el tema de hablar delante de todo

Alumno 4. La nutrición es lo que mas me ha gustado porque he descubierto cosas que no pensaba de la comida y me acuerdo hasta cuando voy a comprar. También los malos consumos.

Alumno 5. Si. Son del día a día todas las cosas que hemos visto. Inútiles saber los átomos, pero lo que tengo que comer o lo que puedo consumir es otra historia

Alumno 6. Me parecen muy interesantes porque hemos hablado de cosas que antes no habíamos hablado y de forma diferente además algunas clases las dábamos nosotros entre nosotros y nos poníamos la nota. He aprendido mucho porque cuando yo tenía que explicar algo lo tenía que saber bien. Ahora no hemos aprendido tonteras que no sirven para nada

Alumno 8. Hemos dado cosas útiles, pero no mucho de nuevo para mi, pero si he visto las cosas de otra forma

Alumno 9. En mi anterior instituto esa maestra no enseñaba nada porque no sabía nada. Hombre, todo es útil realmente porque son temas que primero hemos votado en clase nosotros y segundo que todo puedes aplicártelo y eso motiva

Alumno 10. Me he dado cuenta de que sabía poco de cosas que pensaba que sabía todo. Todo tiene que ver con lo que hacemos a diario

7. ¿Qué secuencia didáctica os ha gustado más? ¿Por qué? ¿Cuál de los tres temas te parecen más interesantes para la vida?
Alumno 1. El tema más interesante ha sido el de la droga para mÍ y el de la sexualidad. Todas son interesantes para la vida porque comer comemos todos los días y no veas si comemos porquerías y mierdas, pero vamos lo mejor ha sido el tema del tabaco el alcohol y la droga y la droga también en el embarazo.
Alumno 2. De lo que más me ha gustado de lo que hemos visto este trimestre, puede ser que no entendía muy bien la regla y ahora entiendo lo que pasa mi madre. El tema más interesante son todos por algo. Cuando como me acuerdo de muchas cosas y me freno y cuando hablo con mi primo le digo todo lo que lleva el tabaco y le he enseñado el video del hormiguero del tabaco.
Alumno 4. Me ha gustado conocer con detalle la droga
Alumno 5. Toda tenia una parte chula. el tema de la droga ha sido un descubrimiento en muchas cosas, aunque yo también he enseñado cosas a Sandra que no sabía.
Alumno 6. Del otro temario de naturales recuerdo el tema de las drogas porque yo pensaba que lo sabía todo, pero para nada. Con la sexualidad nos hemos hartado de reír. He sido el medico en una clase y he pasado consulta, ha sido lo mas divertido. No han sido cosas inútiles para nada. Todos los temas han tenido algo de interesante
Alumno 8. Me ha llamado la atención la secuencia de nutrición porque yo estoy metido en deporte y me gusta saber lo que como. Lo otro también pero menos El tema que mas me ha gustado ha sido el de la nutrición porque es el que mas domino y el más interesante
Alumno 9. La sexualidad y la nutrición. Porque de las drogas manejo mejor el tema y de la nutrición también, pero he aprendido cosas que no sabía, ahora tengo más cuidado con lo que como y con lo que compro. Para la vida lo mas interesante la nutrición porque comer comemos todos los días
Alumno 10. La sexualidad y las drogas. Todos son interesantes
8. ¿Alguno de los tres temas anteriores te han parecido aburridos? ¿Cuál? ¿Por qué?
Alumno 1. En realidad, no me he aburrido. Con las matemáticas mucho mas.
Alumno 2. No hemos tenido tiempo de aburrirnos, la verdad, además eran temas que escogimos
Alumno 4. Aburrido no ha sido ninguno porque nos hemos reído mucho
Alumno 5. No. Los escogimos por votación en clase, eso es una experiencia.

Alumno 6. No nos hemos aburrido y hay mucho pique en la clase y hay que trabajar para no quedarse detrás del resto

Alumno 8. -

Alumno 9. En realidad, no porque se han planteado los temas sin el libro que es un aburrimiento

Alumno 10.m No. Porque no

9. Generalmente, ¿sueles trabajar de forma activa durante el transcurso de las clases?

Alumno 1. He llegado a trabajar con el alumno 3 y con el 9 imagínate. Yo tenia un trato con la maestra y si trabaja todos los días y no faltaba y me comportaba bien ella me ponía un 10 en la nota final y he trabajado como nunca en mi vida a piñón todos los días y ayudando a los demás porque he sabido muchas cosas para poder aprendérselas a los demás.

Alumno 2. No siempre trabajo mucho

Alumno 4. Yo trabajo a tope en todas las clases porque me gusta trabajar relajado

Alumno 5. Nunca me ha dado por trabajar asi la verdad, volaba el tiempo

Alumno 6. No nos hemos aburrido y hay mucho pique en la clase y hay que trabajar para no quedarse detrás del resto

Alumno 8. He trabajado siempre y he tenido tiempo de sobra para terminar las cosas, a veces demasiado, aunque reconozco que me ha costado este año trabajar porque me he sentido desmotivado. Tal vez he conseguido trabajar ahora mejor. No me gusta intervenir en clase, suelo aislarme.

Alumno 9. Me cuesta horrores trabajar, pero parece que ha costado menos

Alumno 10. Generalmente me cuesta mucho centrarme porque tengo problemas en casa, pero me he conseguido olvidar.

10. La profesora, ¿estimula tu participación activa durante las clases? ¿Y del resto?

Alumno 1. Yo tenía un trato con la maestra y si trabaja todos los días y no faltaba y me comportaba bien ella me ponía un 10 en la nota final y he trabajado como nunca en mi vida a piñón todos los días y ayudando a los demás porque he sabido muchas cosas para poder aprendérselas a los demás.

La maestra siempre te anima a trabajar con buena cara.

Alumno 2. La maestra te insiste y está siempre encima como apoyo de todos

Alumno 4. Ella nos anima a todos y es pesada hasta que consigue lo que quiere.

Alumno 5. Ella siempre

Alumno 6. Ella pica a todos

Alumno 8. He trabajado siempre y he tenido tiempo de sobra para terminar las cosas, a veces demasiado, aunque reconozco que me ha costado este año trabajar porque me he sentido desmotivado. Tal vez he conseguido trabajar ahora mejor. No me gusta intervenir en clase, suelo aislarme.
Alumno 9. Me cuesta horrores trabajar, pero parece que ha costado menos
Alumno 10. A todos

11. ¿Cómo resuelve la profesora los conflictos surgidos en la clase?
Alumno 1. Cuando hay conflicto siempre interviene antes de que se vaya la cosa de locos, primero hablando con todos y luego si no se pone mas seria y es chungo.
Alumno 2. Cuando hay peleas la maestra empieza suave a hablar con todos, pero si la cosa va a más se pone muy seria y es mejor no jugar con eso
Alumno 4. Los conflictos siempre se resuelven hablando, antes no antes era todo más a lo bestia el ambiente es lo mejor se echará de menos cuando nos vayamos por que no vamos a estar asi en ningún sitio.
Alumno 5. No solemos pasarnos cuando esta ella porque no se merece que la enfademos
Alumno 6. Los conflictos ella los soluciona hablando y con calma, pero si nos vamos a las manos entonces la cosa se pone muy seria
Alumno 8.
Alumno 9. Con muchos cojones
Alumno 10. Hablando y comiendo el coco
12. ¿Qué hace la profesora cuando explica y no os enteráis?
Alumno 1. Ella explica a todos siempre. A mí me sobraba tiempo y haciéndolo bien
Alumno 2. Ella insiste y es pesada hasta que todos los que queremos trabajar lo tenemos claro, hasta con los que pasan del tema
Alumno 4. Ella hasta que todos no se han enterado no deja de parar hasta que todos vamos igual, menos con alumno 7 que pasa de todo
Alumno 5. No solemos pasarnos cuando esta ella porque no se merece que la enfademos
Alumno 6. Explica mil veces y a veces incluso nos lleva a otras clases para que recuperemos.
Alumno 8. Sandra resuelve los conflictos, conmigo ha hecho mucho en ese sentido porque me ha ayudado en algunas decisiones
Alumno 9. Un millón de veces, con aquellos lo ha intentado todo, pero han sido imposibles.

Alumno 10. Está pendiente de todo y pregunta todo el rato y negocia con nosotros
13. ¿Os deja tiempo suficiente para terminar las actividades?
Alumno 1. A mí me sobraba tiempo y haciéndolo bien
Alumno 2. -
Alumno 4. Nos deja tiempo de sobra siempre, siempre y cuando trabajes
Alumno 5. De sobra
Alumno 6. Deja tiempo de locos para terminar las cosas y nunca llevamos para casa.
Alumno 8. El tiempo es bueno para terminar las actividades
Alumno 9. Nunca nos llevamos tarea para casa, quien no termina es porque no quiere
Alumno 10. Mucho
14. Cuando la profesora está en clase, ¿el ambiente es bueno? ¿Es igual que con otros profesores?
Alumno 1. Es la mejor maestra en verdad porque es simpática tela y tiene buen carácter, hacemos mucho con ella porque nos entiende siempre. Jesús también se porta bien, pero con ella hay más relación. Ella nos consulta las cosas siempre
Alumno 2. Es la maestra con la que tenemos más buen rollo. Se ríe mucho y es simpática
Alumno 4. El ambiente con ella es bueno porque nos calma cuando no estaos bien
Alumno 5. A veces se desmadra por los cuatro idiotas, pero ella es la maestra del colegio
Alumno 6. Siempre es simpática y es agradable estar en clase con ella, a veces es buena cuando no lo merecemos.
Alumno 8. Con la profesora el ambiente es bueno porque ella es muy buena y paciente.
Alumno 9. Con ella el ambiente siempre se suaviza hasta cuando estamos peor todos. Es la mejor que he tenido nunca porque no te deja tirado
Es mejor porque escucha y nos entiende y a nuestros padres y cuando estamos en clase el trabajo es más relajado y más entretenido
15. ¿Dais vuestra opinión en cualquier tema que tenga que ver con la clase? ¿La profesora tiene en cuenta vuestras opiniones?
Alumno 1. Ella nos lo consulta todo siempre y tiene en cuenta nuestra opinión.
Alumno 2. Siempre nos pregunta las cosas que no nos gustan
Alumno 4. La maestra es la mejor porque nos escucha y nos regala cosas y nos entiende a todos, es buena

Alumno 5. Siempre nos pregunta lo que pensamos de las cosas

Alumno 6. -

Alumno 8. Nos tiene en cuenta para todo

Alumno 9. Ella nos pregunta todo y negociamos las cosas

Alumno 10. En todo

Yo siempre digo lo que pienso con educación y sin insultar y pegarle a nadie

ANEXO 12

Diario docente

SESIÓN 1 (12/02/2019 – 14,00/15,00)

Entro en clase y como es la última hora me piden que les deje salir al patio, les digo que aún no, que antes de que se vayan tienen que realizar un test que necesito para hacer una investigación en la universidad. Les digo que me tienen que ayudar y les explico en que consiste y el objetivo del cuestionario, con lo que acceden de buena gana. Le reparto el Pretest de Autoconcepto a cada uno de ellos y vamos leyendo uno a uno cada uno de los ítems, resolviendo cada una de las dudas que van surgiendo. Cuando considero que están todas las cuestiones claras, les dejo tiempo para responder.

Atendiendo a la petición de salir al patio que me hicieron al entrar, les digo que me lo vayan entregando y saliendo al patio y así les dejo algo de tiempo para el descanso.

Falta un alumno de la clase.

SESIÓN 2 (13/02/2019 – 9,30/10,30)

Realizan los Pretest de **Autoestima** y de **Autoeficacia**.

Entro de forma puntual en el aula. Siguiendo la misma dinámica de la sesión anterior, les explico que necesito que me respondan otros dos test más. Acceden sin problemas, uno de ellos me dice que todo lo que haga falta para ayudar a la maestra.

Recopilo lo realizado en la última sesión con el test de Autoconcepto. Les reparto el test de Autoestima y lo vamos leyendo entre todos ítem por ítem y yo lo explico para que no se confundan en la forma de contestar. Lo responden con tranquilidad y en silencio. Me lo entregan y reparto el de Autoeficacia y hago igual. Lo leemos entre todos, resuelvo dudas y lo responden. No perecen tener dudas sobre el contenido de los ítems.

Antes de acabar la sesión y después de agradecerles su colaboración, les reparto la plantilla de “Dieta Semanal” para que la vayan rellenando según lo que vayan comiendo a lo largo de la semana.

Terminamos la clase a las diez y veinte y los últimos diez minutos son para que descansen antes de la siguiente.

Falta un alumno de la clase.

SESIÓN 3 (13/02/2019 – 14,00/15,00)

Realizan el **Pretest de Nutrición**.

Entro puntualmente en la clase con intención de acabar un poco antes, teniendo en cuenta que es la última hora y están cansados. Hoy toca comenzar con la primera de las secuencias didácticas, la de la Nutrición y se empieza con el Pretest. Les comento que vamos a comenzar a trabajar la nutrición y les pregunto si les gusta la idea. Me comentan que sí, pero que por favor que no sea muy difícil y que no les haga examen. Les digo que para empezar tienen que responder un cuestionario en el que tienen que contestar a todo aquello que sepan sin miedo a equivocarse. También les comento que no se preocupen porque no sepan algunas cosas ya que aún no hemos trabajado nada, con lo que es solo para saber qué nivel tienen. Me vuelven a preguntar si se trata de un examen y les digo que no. Se realiza en clase una lectura del Pretest y se explican cada una de las preguntas. A lo largo de toda la hora se dedican a contestar a las preguntas. No ponen problema y parecen tomárselo en serio. A medida que lo van contestando, levantan la mano para consultarme las dudas que les van surgiendo, contestándose a veces entre ellos.

Cuando son las tres menos cuarto, les digo que si quieren pueden terminar mañana y me dicen que prefieren acabarlo. Así que a medida que van terminando, me lo van entregando.

Faltan tres alumnos de la clase ese día (Alumnos 3, 8 y 10).

SESIÓN 4 (14/02/2019 – 8,30/9,30) AUDIO

Llego a la clase cuando aún no han llegado y les espero. Después de sentarse y sacar los libros, les doy los buenos días y les pregunto que si tienen sueño. Me dicen que sí, que si les dejo dormir. Después me preguntan que, si he corregido el Pretest y les digo que no, pero que vamos a comentar un poco las preguntas de ayer. Así que comenzamos a realizar una tormenta de ideas.

Realizan una **Tormenta de ideas** relativa al Pretest de la sesión anterior. Me comentan que les ha gustado, que las preguntas les han hecho pensar y que, aunque no les gusta mucho pensar, esto les ha parecido interesante porque en realidad no saben nada de lo que comen y comen todos los días. Una de las alumnas (Alumna 1) responde que no me acostumbre y que no me emocione que el que les guste es casualidad. Yo les digo que ya es tarde, que ya estoy emocionada y reímos todos. Durante toda la actividad intento que participen aquellos a los que les cuesta más y, aunque me cuesta con algunos (Alumnos 3, 5 y 7), terminan hablando todos. Les voy preguntando a todos para sacarlos del estado de somnolencia y se consigue un feedback constante durante buena parte de la clase.

Después se realiza la visualización Power Point relativo y el posterior comentario sobre enfermedades relacionadas con la alimentación. Me comentan que les ha gustado la actividad y que soy “una crack”.

Hasta los más rezagados participan en el comentario de las imágenes del Power Point. Les impactan las imágenes de niños desnutridos y de personas con anorexia. Me dicen que no son capaces de mirar las fotos y que no sabían que era la anorexia era una enfermedad tan peligrosa y que pudiera matar a nadie.

No les propongo tarea para casa y terminamos a y veinte y descansan.

SESIÓN 5 (14/02/2019 – 13,00/14,00)

Realizan **trabajo investigativo relativo a la nutrición**.

Les propongo para esta sesión comenzar a realizar un trabajo de investigación utilizando internet como principal fuente de información. Les digo que tienen que trabajar en grupo y comienzan a protestar. El alumno 2 y 9 me dicen que o trabajan solos o no trabajan. Les explico la importancia de trabajar en equipo. Acceden a regañadientes. Formo cuatro equipos yo:

- Grupo 1 (Alumnos 1, 4 y 7).
- Grupo 2 (Alumnos 2 y 9).
- Grupo 3 (Alumnos 5 y 6).
- Grupo 4 (Alumnos 3, 8 y 10) (Este día faltan los tres).

En esta sesión faltan tres alumnos. Después de haber hecho los grupos y cuando se iban a poner a trabajar, el Alumno 3, me dice que no quiere trabajar con nadie, que por favor le deje trabajar solo. Le pido por favor que lo intente y que al final de clase habláramos de que tal había ido. Accede, diciéndome que lo hace por mi.

A lo largo de toda la sesión se quejan y protestan por el hecho de trabajar en equipo, aunque no sea la primera vez que lo hacen. Les digo que no, que es necesario que se pongan de acuerdo y que trabajen en equipo. Les pido que lo hagan teniendo en cuenta que cuando expongan tendrán que hacer el papel del profesor y explicar al resto de la clase. Se emocionan con eso y se motivan.

En esta sesión no dejo tiempo para el descanso, aprovechando que están trabajando bien. Así que la clase termina cuando entre el siguiente profesor.

SESIÓN 6 (14/02/2019 – 14,00/15,00)

Estamos en la última hora y pese a que les encuentro algo cansados, hoy no me piden salir. Saludo al entrar y el alumno 2 me pregunta si tienen que seguir con el trabajo de antes y les digo que sí. Les pido que se vuelvan a colocar en los grupos de antes y lo hacen. Continúan la investigación

para realizar la presentación y lo hacen de forma organizada y autónoma. Se preguntan entre ellos. Me llaman para que les vaya supervisando las cosas que llevan.
Antes de salir en la sesión anterior no hablé con el alumno 3 tal y cómo habíamos acordado y al inicio de ésta, una vez los compañeros se habían puesto a trabajar, vino a hablar conmigo y para pedirme trabajar solo. Se lo concedo con la condición de que para la próxima actividad en grupo lo haga. Me dice que sí. Accedo porque sé que él tiene un gran problema con la sociabilización.
SESIÓN 7 (18/02/2019 – 12,00/13,00)
Se incorporan dos alumnos que faltaron la semana anterior y a los que hay que ir pasándoles todos los cuestionarios (los Pretest de Autoconcepto, Autoestima y Autoeficacia, así como el de Nutrición) y a los que explicar cómo tienen que desarrollar el trabajo de investigación (Alumnos 8 y 10)
Les pido a los que ya comenzaron la semana pasada el trabajo de investigación que continúen haciéndolo. Me lo entregan, enviándomelo por correo, el grupo 3. El grupo 4 lo comienza y tienen de apoyo del alumno 4, uno de los integrantes del grupo 1, que les orienta y les ayuda.
Trabajan de forma autónoma y activa a lo largo de toda la hora todos menos el alumno 9, que discute con el alumno 2 y aunque el 2 no tiene problemas en seguir trabajando con el 9, este último se enfada y sale de la clase, diciendo que está harto y que no quiere hacer más nada. Como conozco la trayectoria del alumno 9, no le sigo y dejo que se relaje y vuelva el solo a la clase.
El alumno 3, al que le permití trabajar solo, no hace nada en esta sesión. A través del programa informático por el que con mi ordenador puedo controlar los monitores del resto de ordenadores de los alumnos, veo que está viendo un video en YouTube. No le digo nada a lo largo de la clase y espero al final de la misma. No debo olvidar que se trata de un alumno con perfil Asperger no diagnosticado, termino por hablar ese mismo día con su madre, cuando viene a buscarlo a la salida, y quedamos en dejar que lo haga por su cuenta y que no haga la exposición grupal y accede.
SESIÓN 8 (19/02/2019 – 14,00/15,00)
Estamos en la última hora, así que intento que comiencen lo antes posible a trabajar para dejarles un rato irse antes al patio. Les digo que tienen que seguir con la investigación por grupos. El alumno 7 se niega a trabajar y se duerme en la clase. El alumno 3 lo hace individualmente.
El alumno 8 trabaja sólo, ya que su compañero de grupo el alumno 10 no ha venido, comenzando la actividad. Tiene la ayuda del alumno 4. El grupo 1 que ya me envió la actividad en la sesión anterior, repasa la exposición que tendrá lugar el jueves 21 de febrero a las 9,30.
Me paso por las mesas preguntando y revisando el trabajo. Los alumnos me piden que no mire, que es sorpresa. Me comentan que comienzan a encontrar sentido a muchas cosas que ya me contarán.

Salen 15 minutos antes de la clase.

SESIÓN 9 (20/02/2019 – 9,30/10,30)

El alumno 7, que en las sesiones previas se había estado durmiendo en clase, me dice que comenzará la actividad solo y le doy la oportunidad de hacerlo con tal de que haga algo, se niega a trabajar en equipo y le digo que le doy tregua por esta vez, quedando en que, para el siguiente trabajo, lo hará en grupo. Del grupo 2 sigue ha faltado el alumno 2, así que el alumno 9 se niega a hacerlo solo y sigue recuperando tarea atrasada que tiene de ciencias.

El grupo 3 trabaja en unos artículos relativos a la nutrición y van adelantando con respecto al resto de la clase. Del grupo 4 falta el alumno 8 y el alumno 10 trabaja individualmente en su parte de la presentación. El alumno 3 sigue trabajando individualmente.

Les dejo los diez últimos minutos de descanso y solo lo coge el alumno 7, el resto sigue trabajando.

SESIÓN 10 (21/02/2019 – 8,30/9,30)

Aunque ya habrían tenido tiempo de terminar, debido a que están faltando muchos, les he dado de plazo hasta mañana para que me terminen las presentaciones. En este caso del grupo 1, falta la alumna 1 y el alumno 4 se dedica a terminar lo que falta de presentación. Del grupo 2 no ha venido ninguno de sus componentes. El grupo 3 sigue con el análisis de los artículos y expondrán hoy a última hora. Me comentan que es la primera vez que leen un artículo científico y que, de hecho, es la primera vez que leen hasta el final algo porque les parece interesante. Del grupo 4, vienen los dos componentes y se dedican durante toda la hora a terminar la presentación.

Se aprovecha toda la hora para trabajar.

Les recuerdo que a la ultima hora tendrán lugar las exposiciones, así que tienen que tener preparado el proyector.

SESIÓN 11 (21/02/2019 – 14,00/15,00)

Cuando llego a la clase de forma puntual, están terminando de montar el proyector. Me siento en una mesa del final de la clase y el grupo 3 realiza comienza su exposición. Comienza el alumno 6 presentando el trabajo y a su compañero. Parece bastante nervioso, pero no se detiene. Le ánimo y cuando hace una pausa le digo que lo está haciendo muy bien, para darle ánimos. El alumno 5 es muy tímido, pero afronta bien la situación. Les voy preguntando como si fuera una alumna y les pido que me expliquen y lo hacen adoptando el rol de profesor. El resto de compañeros les preguntan las dudas de lo que dicen y de algunas de las imágenes y ellos responden entre risas y algo nerviosos, pero tomándose en serio su labor. Al finalizar la clase y yo misma aplaudimos el trabajo bien realizado. El alumno 6 me comenta que ha aprendido mucho, que no sabía que era el colesterol y que ahora cuando vea los anuncios de la tele entenderá lo que es y me da las gracias. Yo me quedo sorprendida.

Toca exponer al grupo 4. Comienza el alumno 8 la exposición. Sergio es excesivamente tímido y es un ejercicio que le cuesta porque hablar en público es algo que el evita y es reacio incluso a leer en voz alta. A lo largo de la exposición un compañero (el alumno 7) se ríe de él y surge en clase un conflicto que termina en agresión entre ambos, que no llega a mayores ya que los compañeros intervienen separándolos.
El alumno 8 sale de la clase dando un portazo y rompe de un codazo uno de los cuadros del pasillo y se hace sangre en el codo. Mientras el resto espera salgo para hablar con él. Se suspende la exposición y la clase. El alumno 8 dice que no vendrá más al colegio que está harto de todo y el equipo docente. Está muy nervioso. El equipo docente nos reunimos después para tratar el tema, prevé que no vendrá al día siguiente, y muy posiblemente, siguiendo la trayectoria de este trimestre, no vendrá hasta después del puente.
La clase comenta lo sucedido y recriminan al alumno 7, compañero que se ha reído, su actitud con el alumno 8.

SESIÓN 12 (22/02/2019 – 9,30/10,30) OBSERVACIÓN AULA

Cuando entro en la clase, me llevo una sorpresa al descubrir que el alumno 8 no ha faltado, tal y como estaba previsto. Le pido que salga un momento para hablar con él, le digo que me alegro enormemente de verlo, que está siendo maduro y que me gusta que afronte los problemas. Inmediatamente le digo que no quiero pensar que ha venido para terminar de una pelea con el alumno 7. Me dice que no me preocupe, que ha estado pensando en casa y que, aunque tenía intención de no venir, ha pensado que después de trabajar tanto en la investigación de la nutrición no podía fallarme a mí y dejarme tirada y que tenía que exponer para que yo viera que él se lo tomaba en serio. Me parece una reacción insólita posteriormente le traslado a su tutor.
Expone superando la situación de ayer y aunque comienza con un tartamudeo, explica perfectamente todos los puntos de su trabajo. Al finalizar la clase le aplaude. En todo esto, el alumno 7, con el que hablé seriamente el adía anterior, no dijo nada y dejó que el alumno 8 hiciera su trabajo sin molestar.
Hubo un tiempo para que los compañeros le hicieran preguntas y el respondiese y para que el pasase un cuestionario de diez preguntas a sus compañeros. Teniendo en cuenta el problema del día anterior, en esta clase se disfrutó de un buen ambiente. Intervienen todos los alumnos, salvo el alumno 7 (tanto por el conflicto del día anterior, como porque es poco participativo en general.)
Aunque terminamos a las 10,30 en punto, como tienen clase conmigo en la siguiente hora, les doy un descanso de 15 minutos.

SESIÓN 13 (22/02/2019 – 10,30/11,30) OBSERVACIÓN AULA

Una vez hubieron pasado los quince minutos de descanso, les comento que ya estamos terminando la nutrición. Hacemos un poco de repaso de todas las actividades que hemos ido trabajando y que han culminado con las exposiciones. Les pregunto que qué les ha parecido y les pregunto

si han aprendido cosas nuevas y cuáles. Existe feedback constante. Contestan todos y de forma positiva me dicen que saben leer las etiquetas de los alimentos, que conocen la existencia de enfermedades que antes no sabían que existían y de alimentos que no conocían. Les pregunto por la dieta mediterránea y por si siguen comiendo igual y algunos me dicen que comen igual, aunque saben que está mal y otros me dicen que están empezando a cuidarse. En ese momento, aunque el ambiente está tranquilo, se nota que es viernes y me piden salir al patio y les digo que no.

Después de hacer un poco de resumen de todo, les digo que tienen que volver a contestar el test del principio y que ahora era un buen momento para demostrar que habían aprendido muchas cosas. Me dicen que sí. Les pregunto si necesitan que volvamos a leerlo y me dicen que no. Pasamos el test de la Nutrición a modo de Postest.

Uno de ellos me dice que no va a hacer nada, que no quiere. Le pido que lo haga, le digo que queda poco para que se vayan a las prácticas y, a regañadientes, lo hace. El resto trabaja, hablan entre ellos. Están despistados. Solo tres de ellos terminan, los alumnos 5, 6 y 9.

SESIÓN 14 (25/02/2019 – 12,00/13,00) OBSERVACIÓN AULA

Se van sentando al volver del recreo y les pido orden, ya que los veo revolucionados. Les recuerdo que deben terminar el test del día anterior a los que no lo hicieron. Les digo que no hay prisa, que se tomen su tiempo. A lo largo de los quince primeros minutos terminan los demás y me lo entregan.

Hacemos una sesión final de conclusiones de cierre del tema. Comentamos los aspectos más importantes. Me comentan que ya se les ha quitado las ganas de beber coca cola, que no saben lo mala que es el azúcar (que están comprando menos chucherías) y que ahora saben comer mejor, que se van a elaborar una dieta para hacer en casa con sus familiares, aunque no saben si serán capaces de hacerlo. Intento que sean ellos quienes dirijan la última de las sesiones de nutrición y me comenten como se han sentido trabajando y lo hacen bajo lo que entiendo que es un clima de confianza.

En un momento de la sesión el alumno 10 hace alusión a un conflicto surgido en la hora del recreo con el alumno 9 y tengo que intervenir para cortar el problema.

Les dejo los últimos diez minutos para descansar.

SESIÓN 15 (26/02/2019 – 14,00/15,00) OBSERVACIÓN AULA

Al entrar en la clase veo que están revolucionados, es última hora. Les pido que estén con el ordenador apagado y sin escuchar música que vamos a comenzar un nuevo módulo: el de las drogas. Nada más entrar, me piden salir, me dicen que llevan trabajando todo el dia y que están cansados

y que ya han trabajado muy duro las clases anteriores conmigo. Les digo que no y me pongo seria. Cuando consigo calmarlos, les explico que vamos a comenzar haciendo un cuestionario de la misma forma que lo hicieron para la nutrición. Escucho que resoplan y pegan un golpe en la mesa. Se trata del alumno 7. Reparto el cuestionario, lo leemos entre todos en voz alta y explico cada una de las preguntas.
Les pido que respondan individualmente y que estén en silencio. Lo hacen todos menos uno que me dice que se niega a contestar esa mierda y se va de la clase. Con este alumno, el 7, venimos trabajando el tema del consumo desde el curso pasado y se siente aludido.
Voy a buscarlo al pasillo dónde está sentado en el suelo. Me siento con él y le pregunto qué le pasa. Me dice que siente que he puesto esta actividad para atacarlo y le explico que no, que es un tema que es importante trabajar, que el debería ser más sensible porque conoce el tema. Me dice que, si le estoy llamando drogadicto, y le pido que no se sienta agredido, que él sabe cosas porque las ha experimentado y nos puede ayudar a los demás a comprender. Le pido que entre en la clase, que no me haga el feo y que si se siente mal a lo largo de la misma que le doy permiso para que se vaya sin problema. Accede. Comienza a rellenar el test y los demás en la clase no comentan nada al respecto y siguen trabajando comentando entre ellos y preguntándose entre ellos.
Se palpa un ambiente tenso.
Después de hacerlo, me lo entregan.

SESIÓN 16 (4/03/2019 – 12,00/13,00) OBSERVACIÓN DE AULA AUDIO

Llego de forma puntual y espero a que vayan llegando del recreo y a que se sienten. Les recuerdo la sesión previa y alguna de las preguntas del cuestionario. Hacemos una tormenta de ideas sobre el concepto de drogas, la dependencia y la tolerancia, sobre el efecto de las drogas en el organismo y se analiza el propio consumo de sustancias del alumnado. Les pido que sean totalmente sinceros y les digo que no voy a juzgarles, que se perfectamente que consumen. El tema se nota que les entusiasma, así que les pido que apaguen la pantalla del ordenador, que se quiten auriculares y que participen todos. Lo hacen sin dar problemas. Toda la clase participa activamente en la actividad y la sensación es la de que son ellos los que me dan la clase a mí. Son abiertos y sinceros en contarme sus experiencias más íntimas. Intento que no se sientan ridículos, pero no pierdo la oportunidad de aconsejarles.

SESIÓN 17 (4/03/2019 – 13,00/14,00) OBSERVACIÓN DE AULA

Después de hacer un descanso de unos 15 minutos, retomamos la actividad. Les envié un correo con el material para trabajar. Abrimos la presentación en Power Point introductoria de las drogas. Leemos y voy preguntando. Una alumna en prácticas de la titulación de “Educación Social” está en la clase con nosotros y debate con ellos. Comentamos a medida que vamos leyendo.

El alumno 7 duerme mostrando su desinterés en lo que interpreto como una llamada de atención por manifestar que es un tema que no le hace sentir cómodo, así que le dejo hasta que el sienta que tiene ganas de contar algo sobre lo que estamos hablando. Finalmente, se une a la clase e interviene para contar su experiencia y hacer preguntas.
Aunque estaba previsto leer dos presentaciones, debido a que los alumnos se muestran participativos y entusiasmados con el tema, no da tiempo a terminar con la primera presentación.
Agotamos la sesión sin hacer descanso al final. Al terminar los alumnos me dicen que la hora se les ha pasado volando. Con esa sensación también salgo yo de la clase.
SESIÓN 18 (5/03/2019 – 14,00/15,00) OBSERVACIÓN DE AULA
Pese a que estamos en la última hora y están cansados y me piden salir y les digo que no y protestan. Les digo que si trabajan bien les dejaré salir 15 minutos antes, que me lo recuerden. Aunque se ven dispersos, trabajan todos y nos dedicamos a seguir con la lectura de las presentaciones. Siguen la dinámica preguntando de todo y leyendo.
Están algo revueltos. Los alumnos 1 y 9 entran en conflicto por la forma de leer de uno de ellos, por lo que tengo que intervenir. Pese a este pequeño conflicto, el tiempo pasa rápido y soy yo quien les tiene que avisar de que ya es la hora prometida para salir.
SESIÓN 19 (6/03/2019 – 9,30/10,30) OBSERVACIÓN DE AULA
Recapitulamos y repartimos textos para trabajar Dilemas Morales relativos a las drogas por parejas.
Dilema moral 1: alumnos 5 y 6
Dilema moral 2: alumnos 1 y 4
Dilema moral 3: alumnos 2 y 9
Dilema moral 4: alumnos 3 y 10
Dilema moral 5: alumnos 7 y 8
Cuando nos vamos a poner a leer, surge un conflicto entre ellos y tengo que intervenir para paliar el problema, problema que casi les hace llegar a las manos. En este punto, perdemos casi veinte minutos de la clase y nos cuesta recuperar la dinámica. Los dilemas morales llevan los nombres de los estudiantes y ellos se identifican en las historias. Algunos se emocionan en el aula.
Después de esto, leen, comentamos y debatimos.

Pese al problema, aunque esto sea difícil después de un conflicto de este tipo, he sentido que han estado relajados e interesados por la actividad. Se han mostrado motivados en todo momento y se han reído. Se puede decir, pese a todo, que el ambiente ha sido muy bueno. Han participado todos en el debate. En otra ocasión con este mismo grupo, después de un incidente de este tipo, habría sido muy complicado recuperar el ambiente de trabajo.

Al final de la clase, me comentan que tuvieron una fiesta el fin de semana anterior y que ninguno fue capaz de fumar un porro por mi culpa.

SESIÓN 20 (7/03/2019 – 8,30/9,30) OBSERVACIÓN DE AULA AUDIO

Comenzamos a trabajar una vez se han sentado y sacado las cosas, pasadas las 8,30. La primera parte de la sesión, realizan la lectura de una noticia de forma individual, analizan y escriben su opinión para después hacer una puesta en común. Realizan la lectura en silencio y en la puesta en común participan todos sin excepción. Están motivados.

En la segunda parte de la sesión, se vuelven a poner en grupos para realizar un slogan en una campaña publicitaria contra el tabaco. Esta vez les dejo que se agrupen a su gusto. La más votada se colgará en la clase. Existe cierto ambiente de competitividad positiva que les motiva para hacerlo mejor que los demás. Todos quieren que se cuelgue su trabajo en la pared de la clase. Me llaman continuamente para la supervisión.

Noto que es un tema que les entusiasma y por tanto no dan problemas a la hora de trabajar. Me dicen al finalizar la sesión que no se han dado cuenta de que ha pasado la hora.

SESIÓN 21 (7/03/2019 – 14,00/15,00) OBSERVACIÓN DE AULA

Al llegar a la clase, para mi sorpresa, están trabajando con mi tarea anterior del eslogan, en el tiempo de descanso del profesor que me antecedía. Esto es la primera vez que lo experimento con ellos, que tienen a buscar desesperadamente tiempos de descanso en el ordenador o el patio.

Consiguen terminar de realizar el slogan para la campaña publicitaria contra el tabaco. Aunque están cansados, trabajan con ilusión y cierta competitividad. Les dejo salir quince minutos antes y me dicen que tienen que terminar. El alumno 4 me dice que no voy a conseguir tentarles con el patio, que se juegan mucho. Existe un buen clima. Las votaciones se harán en la siguiente sesión de la próxima semana.

Antes de que se vayan les comento lo que haremos en la siguiente sesión de la próxima semana. Les pido que no me falten, que lo están haciendo muy bien. Me comentan que no pueden faltar ahora.

Dos de los alumnos fumadores, me dicen que han comprado parches porque quieren dejar de fumar.

SESIÓN 22 (11/03/2019 – 12,00/13,00) OBSERVACIÓN DE AULA

Me están esperando cuando entro para recordare que tenemos realizar las votaciones de los eslóganes publicitarios. Se hace y la ganadora se cuelga. Uno de los alumnos, el 9, se enfada y explota insultando "panchito de mierda" a uno de los ganadores. Intervengo para que reflexione y se disculpe y así lo hace.

Posteriormente, se procede a realizar del debate del precio del tabaco, me dicen que están deseando dar su punto de vista, que lo taren todo preparado. Sin habérselo pedido, algunos de ellos han traído leída la actividad. Es la primera vez que me sucede esto en esta clase.

Otros no, así que dejo esta hora para que se preparen para realizar el debate en la siguiente hora.

SESIÓN 23 (11/03/2019 – 13,00/14,00) OBSERVACIÓN DE AULA

Antes de comenzar los debates, y para que descansen, les dejo 15 minutos.

Debaten, y aunque a veces se alteren y no respeten el turno de palabra, la dinámica de la actividad es buena y participan todos sin más incidentes. Se notan las altas temperaturas y que estamos en las últimas horas de la mañana, porque están revueltos. Aun así, les veo interés y el trabajo lo demuestra.

Mis intervenciones sirven para reforzar sus argumentaciones o reflexionar sobre ellas, así como para animar a todos al debate.

Es importante tener en cuenta, considerando la dinámica general de esta clase, que han conseguido organizarse de forma autónoma, y hemos podido realizar el debate y se ha podido llevar hasta el final. En muchas ocasiones, este tipo de actividades frustran a los estudiantes cuando escuchan opiniones diferentes, lo que les lleva a reaccionar de forma disruptiva. Además, son actividades en las que se da pie a que puedan divagar, la autonomía mal gestionada que termina por desencadenar con actividades sin terminar, mal preparadas y faltas de interés. He comprobado una madurez y evolución positiva en la realización de tareas, en la gestión de conflictos y en la responsabilidad en general.

Se aplauden así mismos al finalizar la sesión.

SESIÓN 24 (12/03/2019 – 14,00/15,00) OBSERVACIÓN DE AULA

En esta sesión estaba pensado pasar el Postest de Hábitos Saludables. Estamos en la última hora y el ambiente está revuelto. En el recreo ha habido un enfrentamiento los alumnos 1 y 9, que no va a más. Al entrar les pido que apaguen el ordenador y les intento explicar lo que vamos a hacer. Antes de que pueda terminar de hablar el alumno 9 dice que hasta que la alumna 1 no se disculpe se niega a hacer nada. Ella se levanta y se dirige a él agresivamente y le profiere insultos graves y amenazas, los compañeros la sujetan. Pido orden y me pongo seria. Se sientan todos en silencio tras mis gritos. Como se trata de la última hora, les pido a todos excepto la alumna 1 que salgan al patio que mañana seguiremos

trabajando. Mando al alumno 9 con su tutor que se encuentra 1º de FPB y me quedo con ella en la clase. Ella está en un profundo estado de nerviosismo, hacemos juntas un ejercicio de respiración y finalmente rompe a llorar y me cuenta que está teniendo problemas familiares graves. Me preocupa que, tal y como sucedió en el trimestre pasado antes de las vacaciones de Navidad, así como muchas veces a lo largo del curso anterior, Michelle deje de venir un tiempo. Ella me asegura que no será así.

Se va al comedor prometiéndome, que, aunque no quiere volver a saber nada del alumno 9, no le agredirá ni insultará.

SESIÓN 25 (13/03/2019 – 9,30/10,30) OBSERVACIÓN DE AULA

Para mi sorpresa, la alumna 1 ha venido. Antes de intentar una reconciliación entre ambos, les reparto el Postest. Les recuerdo como contestar. Lo hacen en silencio al principio, se mantiene aún la tensión del día anterior, pero a medida que va pasando el tiempo se van relajando y empiezan a preguntarse y resolverse las dudas entre ellos.

Explico nuevamente cada una de las preguntas y les recomiendo que lo hagan con calma.

Antes de salir de la clase hablo con ambos en la sala de dirección y consigo una reconciliación entre llantos y abrazos.

Aunque han necesitado de mi mediación para resolver el problema, lo han resuelto, cosa que en otra ocasión y teniendo en cuenta el extremo de amenazas e insultos al que habían llevado, hubiera sido impensable.

Me comentan que beben, pero menos, que algunos no fuman y que el dinero del tabaco lo van a emplear para arreglarse la boca.

SESIÓN 26 (14/03/2019 – 8,30/ 9,30) OBSERVACIÓN DE AULA

Explico por encima en que va a consistir la siguiente sesión. Se ríen y bromean.

Les explico, que tienen que responder a un cuestionario. Les reparto el Pretest. Lo hacen en silencio, se respira una disciplina impropia en ellos, cosa que me satisface. Una vez me lo van repartiendo, les dejo tiempo libre para ir dejando al resto que le dediquen el tiempo que necesiten sin presiones. Los alumnos 1, 4 y 8 agotan toda la sesión para responder y son los últimos en entregar.

SESIÓN 27 (14/03/2019 – 14,00/15,00) OBSERVACIÓN DE AULA AUDIO

A pesar de estar en la ultima hora y, aunque me piden que les deje salir la ultima hora para descansar, le explico que tenemos poco tiempo antes de que empiecen las prácticas y que tienen que terminar las tareas pendientes y acceden de buena gana. Esto para mí también es una novedad, ya que plantearles que una ultima hora no pueden salir porque tienen que hacer tareas, y con las altas temperaturas que estamos sufriendo, siempre me ha supuesto una guerra en el aula con todos.

Les agradezco que sean comprensivos y les explico que a tenor del cuestionario que contestaron antes, me gustaría que me explicaran lo que saben de ciertas cosas y hacemos un torbellino de ideas. Se relajan inmediatamente y contestan todos. El ambiente es bueno, y aunque les da vergüenza al principio, terminan preguntando por todo lo que se les viene a la cabeza y contando todas sus experiencias.
Aunque están cansados, se trabaja durante toda la hora.

SESIÓN 28 (18/03/2019 – 12,00/13,00)

Aunque en esta sesión estaba previsto comenzar la lectura de una presentación en Power Point sobre ETS. A la hora del recreo, el alumno 10 junto con uno de los alumnos de primero de FPB ha entrado en una clase de primaria y ha robado el desayuno a los pequeños y ha intentado agredir a la profesora, por lo que no podemos seguir lo preestablecido. Tenemos que solucionar el altercado cosa que nos lleva toda la hora y por lo que no podemos trabajar.
Lo saco de la clase y pido al resto que vayan leyendo la presentación.

SESIÓN 29 (19/03/2019 – 14,00/15,00)

Estamos en la última hora, pese a ello y a que muestran evidentes signos de cansancio, esta vez no me piden para salir. Se realiza una lectura en grupo de la presentación sobre ETS. Ellos leen y les voy realizando preguntas para que no se adormezcan. Participan todos de forma jocosa y responden a todo a medida que les voy preguntando.
Aunque se trata de una clase más teórica, ellos dirigen el rumbo de la misma. Me preguntan por temas íntimos desde el respeto y no dudo en responder y en intentar hacer bromas con el los temas. Da tiempo a leer la primera de las presentaciones.
Les dejo salir 15 minutos antes.

SESIÓN 30 (20/03/2019 – 9,30/10,30)

Se reparte un texto para que realicen una lectura individual para después hacer una lectura común y comentar y opinar acerca del caso leído. Una de las alumnas llora al leer y me comenta que le ha llegado al alma la historia y que se siente identificada.
Me llama la atención que cuando tienen dudas se van preguntando entre ellos, recurriendo a mi cuando no tienen más remedio. Se ayudan entre ellos, lo que tampoco es lo normal.
Están acudiendo todos a clase, salvo un expulsado, me parece significativo ya que a tónica habitual era la de registrar muchas faltas después de Navidad. Me dicen que tienen que venir para no perder trabajo, porque si no vienen cuando vuelvan están perdidos y les cuesta recuperar. Yo me quedo atónita.

Les dejo diez minutos de descanso al final.

SESIÓN 31 (21/03/2019 – 8,30/9,30)

Nada más entrar en la clase, me preguntan "¿Qué toca hoy, maestra?" Me agradan las ganas y la predisposición positiva a trabajar, en esta clase, es una novedad para mí.

Se ponen en parejas una investigación acerca de cómo afectan las ETS en personas embarazadas. Están motivados. Se reparten bien el trabajo en equipos. Veo una capacidad organizativa buena. Deben hacer presentaciones y exposiciones de lo investigado. Tienen la responsabilidad de explicarles bien al resto de la clase para que se enteren los compañeros.

Me comentan algunos que han pasado por alguna de las ETS. Me dicen que nunca le habían dado importancia al preservativo, más allá de para no tener hijos.

Cuando ha pasado una hora, y aunque es veo centrados en el trabajo, les pregunto si quieren hacer una pausa, ya que, con motivo de la ausencia de otro profesor, yo que estoy de guardia puedo aprovechar la siguiente hora para seguir trabajando con ellos. Para mi sorpresa, me dicen que no, que tienen que acabar. Con este grupo es la primera vez que me pasa, tanto el hecho de que no quieran un descanso para seguir trabajando, como el hecho de que no protesten por trabajar mi materia en una hora que no me corresponde.

Muestran cierta competitividad para ver quién es más original. A pesar de esta competitividad, los que no saben dibujar piden ayuda a los que sí saben y éstos dejan su trabajo para ayudar a los compañeros.

SESIÓN 32 (21/03/2019 – 9,30/10,30)

Siguen trabajando en la investigación. A medida que van terminando les dejo tiempo libre. Terminan todos los equipos.

SESIÓN 33 (21/03/2019 – 14,00/15,00)

Toca exponer y, aunque lo esperable siendo última hora es que estuvieran con las cosas recogidas para presionarme para salir, tienen el proyector preparado y la primera presentación preparada para no perder tiempo. Esto es sorprendente para mí, creo que no me había pasado antes, ni aun habiéndolo pedido.

Hacen exposición y aunque muestran algo de competitividad en las exposiciones es de forma sana.

Uno tiene que exponer solo y, aunque le ofrezco la posibilidad de hacerlo al día siguiente los dos, ya que él ha faltado sabíamos que no vendría porque nos avisó, nos dice que lo hace igualmente, que para eso ha trabajado mucho. Esto me supone un sobreesfuerzo y una novedad, ya que

ante la opción de no tener que hacerlo, lo normal es que lo hubiera dejado. No obstante, un compañero se ofrece a acompañarle para que se sienta más seguro. Esto también es una novedad para mí en esta clase.
Todos participan y el ambiente divertido.
Salen 15 minutos antes.

SESIÓN 34 (25/03/2019 – 12,00/13,00)

Hacemos repaso de todo lo visto en las sesiones previas acerca de la sexualidad. Les pregunto que si alguna vez han pensado con cómo sería sus vidas si tuvieran un hijo. La alumna 1 es la primera en responder y me dice que ella tiene muchas ganas y abrimos debate al respecto. En este debate, participan todos excepto los alumnos 2 y 7. Me preguntan mi experiencia y hablamos durante toda la hora. Antes de terminar les pido que se agrupen por parejas y que traigan para el día siguiente un bebé de juguete o uno pintado y que hagan una exposición de unos 10 minutos de cómo les ha cambiado la vida con la llegada del niño.
Me comentan que entienden la necesidad del preservativo y que no van a olvidar usarlo.

SESIÓN 35 (26/03/2019 – 14,00/15,00)

Todos los alumnos, salvo los 3 y 7, traen la actividad algo preparada. Es de las pocas veces que les mando algo para trabajar en casa y lo hacen de buena gana. Como les veo algo perdidos, les dejo esta sesión para seguir preparándola. Es una sesión divertida. Nos acompañan alumnos en prácticas de la universidad. Me cuesta horrores trabajar, pero parece que ha costado menos sidad de las titulaciones de “Educación Social” y “Psicología” y les ayudan a las parejas a preparar las exposiciones. Se trabajan los valores y la responsabilidad. Veo que han aprendido a sentirse cómodos al trabajar en pareja y al exponer sus opiniones sin miedo a hacer el ridículo.

SESIÓN 36 (27/03/2019 – 9,30/ 10,30)

Se realizan las exposiciones y destaca el buen ambiente. Preguntan todo el tiempo y existe un feedback de aprendizaje y buen humor. Participan todos salvo los alumnos 2 y 7. El 2 se limita a mirar su ordenador sin más y el 7 pretende romper el buen ambiente intentando ridiculizar a los demás riéndose de ellos. Las personas de prácticas neutralizan esto y consiguen que la dinámica fluya.
Antes de terminar, se les explica que, para la siguiente sesión, trabajarán lo que son las relaciones saludables. No tenemos tiempo para descanso y ellos tampoco lo han reclamado en ningún momento.

SESIÓN 37 (1/04/2019 – 9,30-10,30)

La primera parte de la sesión, hacemos un breve debate acerca de cómo tiene que ser una relación saludable. Hablan sin tapujos de sus relaciones y de las de sus padres y sus respectivas parejas. Se perciben atisbos de relaciones predominantemente machistas. En la segunda parte de la sesión, realizan un rol playing, con la ayuda de las personas de prácticas, en donde se escenifican situaciones de parejas poco saludables.
Antes de terminar se realiza un periodo de conclusiones finales. Para realizar esta tarea con éxito hemos tenido que pedir al compañero su hora que se quedó y asistió a la sesión con mucho interés.

SESIÓN 38 (2/04/2019 – 8,30 – 9,30)

Nada más entrar, me dice el alumno 5 "A que lo adivino… nos tienes preparado un cuestionario" Me río y le digo que sí. Lo reparto, lo vuelvo a explicar pregunta por pregunta y lo contestan hablando entre ellos y haciendo alusión a cuestiones que han trabajado en sesiones previas. Terminan todos y me lo entregan y antes de que termine la hora tenemos tiempo para hacer una recapitulación de todo lo trabajado en la que todos participan y en la que se gastan bromas.
Terminamos cuando entra el profesor siguiente.
En privado, una alumna me comenta sus problemas de maltrato psicológico con su pareja. Que ella pensaba que esas cosas eran normales y que no sabe qué hacer. Hablamos y le aconsejo.

SESIÓN 39 (8/04/2019 – 14,00-15,00)

Dos alumnas en prácticas de la universidad de Huelva de la titulación de "Educación Social" son las encargadas de realizar a lo largo de esta hora y de forma individual las entrevistas a los alumnos. Yo me mantengo al margen.

SESIÓN 40 (11/04/2019 – 8,30-9,30)

Nada más entrar les digo que van a tener que hacer un ejercicio de sinceridad absoluta y que lo van a tener que hacer por escrito. Me dicen que ya fueron muy sinceros en las entrevistas del día anterior y yo les doy las gracias, pero les pido que tienen que hacer este último esfuerzo. Así que les explico que tienen que escribir lo que se conoce como narrativa y las preguntan que tienen que redactar y explicar por escrito. A medida que lo hacen me lo van entregando y les dejo tiempo libre.

SESIÓN 41 (12/04/2019 – 9,30-10,30)

Me preguntan al verme por el pasillo antes de entrar, que si ya hemos terminado y les voy a dejar de dar caña. Que nunca han trabajado tanto en su vida y les digo que tienen que hacer un último esfuerzo. Entro en la clase y les recuerdo los test de AAA que habían realizado al comienzo

de todas estas sesiones. Reparto de una en una y volvemos a leer y explicar todos los ítems. Me dicen que no hace falta que se acuerdan y aun así los leo y los explico por quienes puedan tener dudas.

ANEXO 13

Test cognitivo sobre nutrición

Alumno
PRETEST/ POSTETS NUTRICIÓN

CUESTIÓN 1. Responde Verdadero o Falso a las siguientes afirmaciones, colocando una V o una F dónde corresponda:

A) La margarina engorda mucho menos que la mantequilla
B) La fruta como postre engorda
C) El café es malo para la salud, aunque no padezcas hipertensión
D) Beber agua durante las comidas engorda
E) Mezclar hidratos de carbono con proteínas engorda
F) Los productos light adelgazan
G) Los productos integrales adelgazan
H) El aceite de oliva es más sano que otras grasas
I) Saltarse una de las comidas del día, adelgaza.
J) Limitar el consumo de azúcar ayuda a no engordar
K) Los refrescos con gas y las bebidas de cola engordan
L) Existen tratamientos milagrosos para adelgazar
M) El pan es uno de los alimentos que más engorda.

CUESTIÓN 2. Relaciona cada una de los conceptos básicos de la nutrición con sus definiciones:

a) Alimento	• Elementos sin valor calórico, necesarios en poca cantidad. Algunos de ellos son hierro, calcio o flúor.
b) Vitaminas	• Ingestión de alimentos
c) Nutriente	• Proceso de trasformación de los alimentos previamente ingeridos, en sustancias más sencillas para ser ingeridas.
d) Sales minerales	• Proceso involuntario e inconsciente que consiste en la digestión de los alimentos y el aprovechamiento de los nutrientes de esos alimentos por parte de las células.
e) Digestión	• Productos sólidos y líquidos que ingerimos de los cuales el cuerpo obtiene los nutrientes que necesita para vivir.
f) Nutrición	• Compuestos orgánicos fundamentales en el metabolismo y necesarios para el crecimiento. Les suelen poner nombres de letras.
g) Alimentación	• Compuestos químicos obtenidos de los alimentos que aportan a las células todo lo que necesitan para vivir.

CUESTIÓN 3. Detecta el error en cada una de las columnas de alimentos, tachándolo:

Frutos secos	**Legumbres**	**Derivados lácteos**	**Cereales**	**Hortaliza**	**Frutas**
Cacahuete	Garbanzo	Yogurt	Quinoa	Acelga	Brócoli
Almendra	Pipas de girasol	Queso	Maíz	Guisante	Pepino
Gevuinas	Soja	Leche de coco	Trigo	Cebolla	Tomate
Pasa	Lenteja	Kéfir	Arroz	Espinacas	Naranja

CUESTIÓN 4. Identifica las respuestas correctas, marcando con una X en el lugar que corresponda:

La dieta más saludable del mundo es la mediterránea	**SÍ**	**NO**
A través del Índice de Masa Corporal (IMC) podemos identificar si existen problemas de peso en las personas.	**SÍ**	**NO**
Leo tiene un problema de sobrepeso	**SÍ**	**NO**
Rita tiene un IMC inferior al que le corresponde, está muy delgada	**SÍ**	**NO**
Rafaello está en su peso ideal si atendemos a su IMC	**SÍ**	**NO**
Las personas con sobrepeso pueden comer muchas calorías si luego hacen ejercicio para quemarlas	**SÍ**	**NO**
La dieta mediterránea es típica de América del Norte	**SÍ**	**NO**
España e Italia son países en los que destaca su buena dieta	**SÍ**	**NO**

Ten en cuenta que para realizar el cálculo debemos conocer la estatura, la edad y el peso.

- Generalmente se considera satisfactorio un IMC que se sitúa entre 18,5 y 24,9
- Si el IMC es inferior a 18,5, probablemente sea demasiado delgado.
- Si es igual o superior a 25, tienes unos kilos de más.
- Si el IMC está por encima de 30, podemos hablar de obesidad.

IMC = PESO/ALTURA^2

CUESTIÓN 5



Leo es un niño de 12 años que mide 1,63 m y pesa 65 kg.

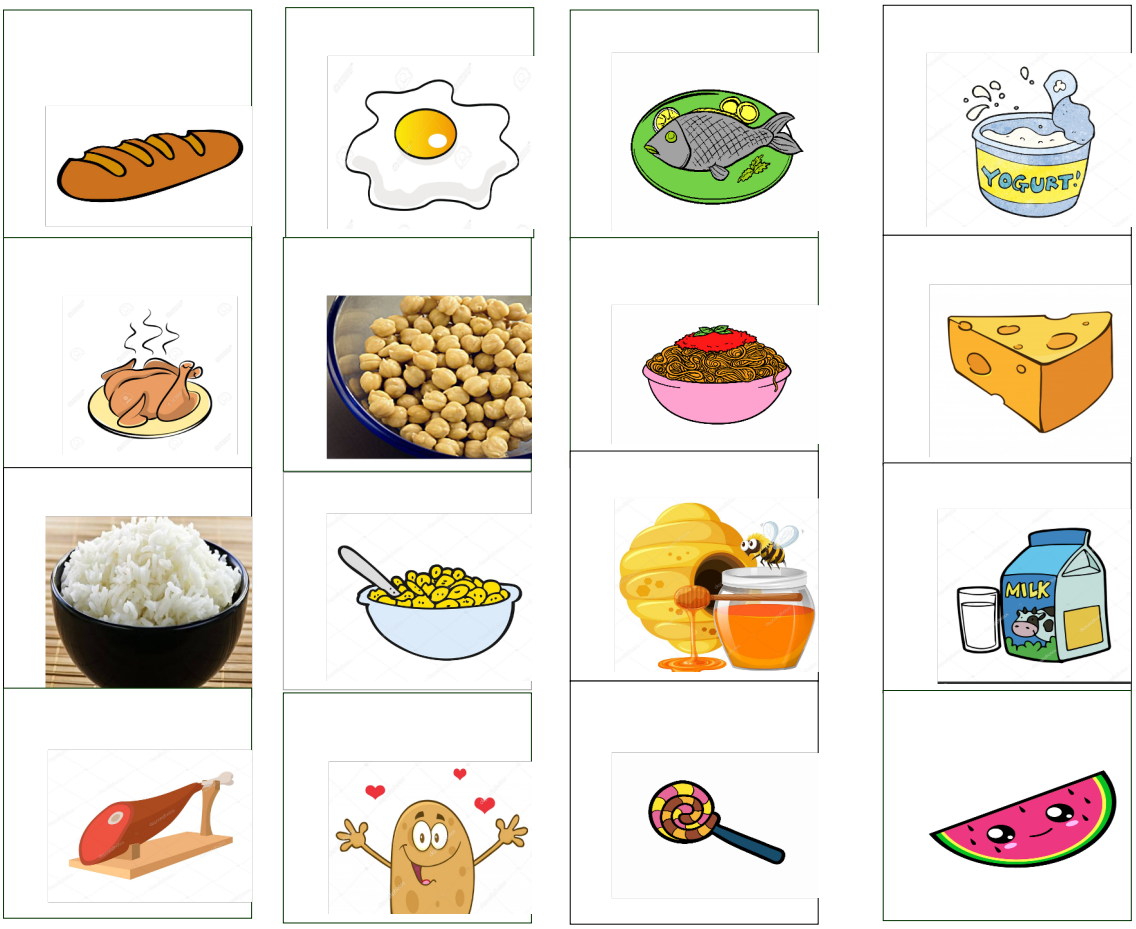


Rita es una chica de 17 años que mide 1,65m y pesa 52 kg.



Rafaello es un hombre de 43 años, mide 1,80m y pesa 70 kg.

CUESTIÓN 6. Indica cuál de los siguientes alimentos de las imágenes son fuentes de proteínas y cuáles carbohidratos, colocando una P o una C en cada una de las imágenes respectivamente:



CUESTIÓN 7. De entre todos los tipos de dietas que hay, relaciona las que se mencionan a continuación con sus principales características:

Dieta Mediterránea	Alimentación en la que no se incluye la carne y, por tanto, no ingieren vitamina B12.
Dieta Vegana	Alimentación exclusiva de fruta
Dieta Vegetariana	Consiste en no comer productos alimenticios de origen animal
Dieta Crudívora	Alto consumo de productos vegetales (frutas, verduras, legumbres, frutos secos, pan y otros cereales), el aceite de oliva como grasa principal y un mayor consumo de aves y pescado.
Dieta Frugívoro	Alimentación de vegetales crudos para que no pierdan sus cualidades

CUESTIÓN 8. Indica qué aparatos y sistemas realizan los siguientes los procesos digestivos, uniendo mediante líneas:

- Proceso mediante el cual se retiran del organismo los productos de deshecho resultantes del metabolismo.
- Llevar hasta las células los productos de la digestión y el oxígeno

Aparato Digestivo

- Produce los movimientos peristálticos, amasando, mezclando y moviendo el bolo alimenticio
- Transporte de alimentos
- Transformación de los alimentos en sustancias más simples que el organismo pueda asimilar
- Introducir el oxígeno necesario para quemar nutrientes
- La hemoglobina lleva el oxígeno a la sangre
- Los riñones filtran diariamente unos 180 litros de plasma sanguíneo, del que litro y medio sale del cuerpo a través de la orina.

Aparato Respiratorio

Aparato Circulatorio

Aparato Excretor

CUESTIÓN 9. Indica si las siguientes afirmaciones relacionadas con enfermedades nutricionales son verdaderas o falsas, colocando una V o una F al lado de cada frase:

a) La anorexia y la bulimia son dos enfermedades relacionadas con el trastorno de la ansiedad.
b) La diabetes es una enfermedad por la disminución de la secreción de la hormona insulina.
c) Las personas anoréxicas se caracterizan por tener un peso superior al recomendable según su tasa de IMC.
d) Los trastornos alimenticios tienen origen psicológico.
e) La ortorexia es la obsesión enfermiza por comer alimentos saludables.
f) Para contrarrestar la hipertensión arterial es recomendable comer sal.
g) El estrés es una causa de aparición de caries dentales.
h) La osteoporosis es una enfermedad de apertura de los poros por ingestión de grasas.
i) La anorexia y la bulimia la padecen personas con baja autoestima.
j) La anemia es una deficiencia de vitaminas.

ANEXO 14

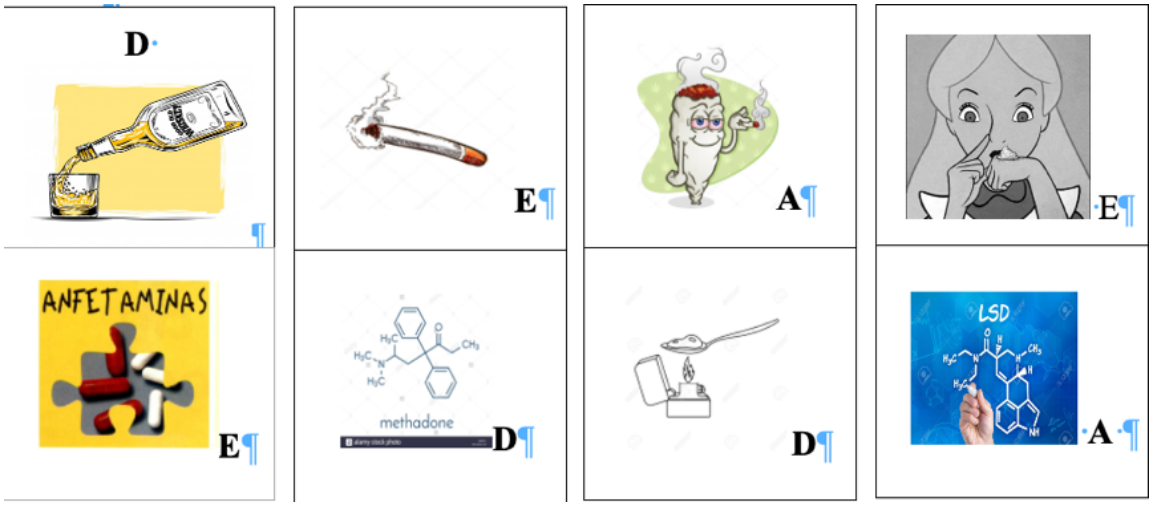
Test Cognitivo sobre Hábitos Saludables

PRETEST/ POSTETS HÁBITOS SALUDABLES

CUESTIÓN 1. Con respecto al consumo de distintas sustancias, indica verdadero o falso en el lugar en el que corresponda, colocando una V o una F:

1. El tabaco no relaja, sino que estimula el sistema nervioso.
2. El alcohol disminuye tus reflejos, te hace más lento.
3. Cuanto más pronto empiezas a beber, más probabilidades tienes de ser alcohólico o alcohólica.
4. El desarrollo completo del cerebro finaliza con 21 años y por eso el abuso alcohol en menores de edad el alcohol daña con más intensidad el cerebro afectando a la capacidad de aprender y memorizar.
5. El alcohol siempre termina dañando el hígado, sobre todo cuando se bebe mucho en poco tiempo como, por ejemplo, en un botellón.
6. Es normal consumir alcohol y otras sustancias los fines de semana para divertirse.
7. El alcohol, al ser un alimento, es la sustancia que menos perjudica
8. Si alguien se emborracha solo los fines de semana, eso es que no tiene un problema de adicción.
9. Coger la moto después de tomarse una sola cerveza no es peligroso.
10. La marihuana no afecta a los pulmones.
11. Las drogas inhalables producen daños, pero son reversibles.
12. Si estás borracho, beber un café o chupar los granos de café, te ayudan a paliar los efectos
13. El cannabis no es malo porque ayuda a los pacientes con cáncer.
14. El alcohol es la droga más peligrosa.

CUESTIÓN 2. Observa las siguientes imágenes e indica cuáles de las anteriores drogas son estimulantes, depresoras o alucinógenas, marcándolas con una E, D o A, respectivamente, en el lugar en el que corresponda:



CUESTIÓN 3. Contesta identificando cuáles frases son correctas.

Si tú controlas, las drogas no tienen por qué engancharte.	**SÍ**	**NO**
Todas las drogas alteran el sistema nervioso	**SÍ**	**NO**
El consumo de drogas puede controlarse con voluntad	**SÍ**	**NO**
Las drogas depresoras entorpecen el funcionamiento del organismo	**SÍ**	**NO**
Las drogas son capaces de cambiar la estructura de tu cerebro.	**SÍ**	**NO**
Las drogas generan dependencia	**SÍ**	**NO**
Las drogas que nos tranquilizan son buenas cuando estamos con ansiedad	**SÍ**	**NO**
Las drogas que son naturales, como la marihuana, son mucho más inofensivas	**SÍ**	**NO**
Todos los jóvenes consumen algún tipo de droga	**SÍ**	**NO**
Los problemas con las drogas afectan fundamentalmente a los más pobres	**SÍ**	**NO**
Para no estimular el consumo, lo mejor es no hablar de las drogas	**SÍ**	**NO**
Las drogas estimulantes nos activan y son recomendables solo cuando tenemos que realizar una actividad que nos suponga un sobreesfuerzo	**SÍ**	**NO**
Si te tomas un alucinógeno eres capaz de tirarte por una ventana pensando que no existe peligro, porque altera la percepción de la realidad	**SÍ**	**NO**

CUESTIÓN 4. Cuando tenemos un familiar o amigo que tiene un problema de drogadicción es importante ayudarle en su tratamiento, por ello, indica si las siguientes pautas de tratamiento son las correctas:

Es importante tener en cuenta que existe un único tratamiento para todos los adictos.	**SÍ**	**NO**
Cada tratamiento debe ser específico para cada paciente, adaptándose a sus circunstancias personales.	**SÍ**	**NO**
Una de las terapias más comunes y efectivas son las terapias grupales.	**SÍ**	**NO**
Es recomendable para los adictos a la heroína consumir metadona y bupremorfina.	**SÍ**	**NO**
Lo más importante en las adicciones es el tratamiento a través de fármacos que eliminen el síndrome de abstinencia y después el tratamiento psicológico.	**SÍ**	**NO**
El tratamiento no tiene que ser voluntario para ser eficaz.	**SÍ**	**NO**
Una vez evaluado el paciente, se pone un tratamiento que debe seguir hasta el final, sin modificaciones	**SÍ**	**NO**
Todos los tratamientos deben durar lo mismo para todas las personas	**SÍ**	**NO**
Una recaída después de un tratamiento indica que éste ha sido un fracaso	**SÍ**	**NO**
Cada persona avanza a ritmo diferente en el tratamiento	**SÍ**	**NO**

CUESTIÓN 5. Marca con una "X" los componentes que piensas que lleva el tabaco

• **Nicotina**	• **Carburante para cohetes**
• **Acetona**	• **Amoniaco**
• **Metanol**	• **Alquitrán**
• **Cadmio**	• **Mercurio**
• **Arsénico**	• **Plomo**
• **Insecticida**	• **Butano**
• **Antipolillas**	• **Cera para las velas**
• **Disolvente**	• **Vinagre**
• **Pintura**	

CUESTIÓN 6. Relaciona cada término con su definición correspondiente, uniendo mediante flechas

"Yo controlo"

A menudo, entre las personas consumidoras se extiende esa sensación de control sobre el propio consumo de drogas. Pero científicamente existen estos tres términos que explican por qué nunca se tiene control sobre el consumo de drogas.

¿Serías capaz de enlazar cada significado con el término al que hace referencia?

Tolerancia	• Tras la no administración de la droga a un sujeto que presenta dependencia a ella aparece un conjunto de síntomas y signos comunes para cada grupo de droga, y es uno de los indicadores de la presencia de síndrome de dependencia.
Dependencia	• Es un estado de adaptación biológica que se caracteriza porque disminuye la respuesta que provoca la administración de la misma cantidad de una droga.
Síndrome de abstinencia	• Se define como el estado psíquico, y en ocasiones también físico, resultado de la interacción entre un organismo vivo y una droga, y que se caracteriza por modificaciones del comportamiento y por otras reacciones.

CUESTIÓN 7. Indica con una "X" que consecuencias de las que se exponen a continuación, están asociadas al consumo de Cannabis:

• Pérdida de memoria • Dificultades para el aprendizaje • Predisposición a la esquizofrenia	• Pérdida de visión • Cardiopatía por estrés • Debilitación de los huesos

CUESTIÓN 8. Indica cuál de las siguientes complicaciones para la salud son consecuencias de la ingesta de alcohol.

• Ahogamiento con tu propio vómito. • Inhalación del vomito hasta los pulmones, produciendo la asfixia. • Deshidratación grave. • Bajada del nivel de azúcar en sangre hasta tener convulsiones.	• Paro cardiaco. • Irregulares latidos del corazón. • Daños cerebrales irreversibles. • Muerte. • Hipotermia. • Delirium tremens

ANEXO 15

Test Cognitivo sobre Sexualidad

PRETEST/ POSTETS SEXUALIDAD

CUESTIÓN 1. Responde Verdadero o Falso a las siguientes afirmaciones sobre ETS:

a) Es fácil contagiarse de ETS al utilizar baños públicos que no están muy limpios.
b) Si ya has padecido una ETS, no tiene de qué preocuparte porque no volverás a pasar por la misma enfermedad.
c) Si te lavas bien después de tener relaciones sexuales no tienes por qué contagiarte.
d) Es importante que acudan al médico ambos miembros de una pareja si a uno de los dos le han diagnosticado una ETS.
e) Si vas con buenas compañías, no tienes por qué preocuparte de coger ETS.
f) Si no te proteges una sola vez, no vas a tener la mala suerte de contagiarte.
g) Las relaciones de pareja poco saludables son aquellas en las que uno de los miembros padece una enfermedad contagiosa.
h) Tomar la píldora con regularidad evita el contagio de ETS en la mayor parte de los casos.

CUESTIÓN 2. Responde Verdadero o Falso a las siguientes afirmaciones sobre Métodos Anticonceptivos:

a) El DIU (dispositivo intrauterino) es abortivo.
b) El coito interrumpido evita el embarazo.
c) El preservativo es un método de barrera.
d) Lavarse, bañarse y orinar después de tener relaciones evita el embarazo.
e) En las primeras relaciones es difícil quedarse embarazada.
f) La píldora aumenta el riesgo de sufrir cáncer.
g) Los anticonceptivos orales producen esterilidad.
h) La píldora produce una modificación en las hormonas de la mujer, produciéndose un aumento de vello.
i) La píldora es un método infalible para evitar el embarazo.
j) Existen casos en los que la vasectomía ha afectado a la orientación sexual.
k) Si llevo muchos años tomando anticonceptivos, quedo protegida meses después de no usarlos.
l) Existen métodos naturales para evitar el embarazo, como los lavados vaginales.

CUESTIÓN 3. Indica cuál de las imágenes anteriores representa, realmente, un método anticonceptivo, marcándolo con una X.





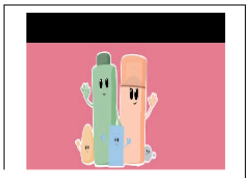
CONDÓN



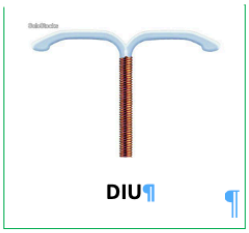
INYECCIÓN



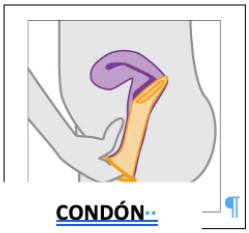
PULSERA ANTICONCEPTIVA



ESPERMICIDAS



DIU





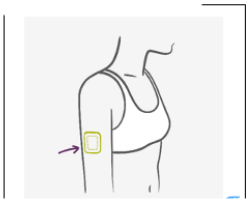
CONDÓN FEMENINO



ESPONJA



CALCETINES ANTICONCEPTIVOS



PARCHE



CHORROS VAGINALES POST COITO

CUESTIÓN 4. Detecta cuál de las siguientes afirmaciones son estereotipos sexuales:

1) Las mujeres son más dependientes que los hombres.
2) Generalmente, los hombres son más fríos y decididos.
3) A la hora de resolver conflictos, el hombre es más agresivo.
4) A las mujeres es más fácil sugestionarlas e influenciarlas.
5) Es más difícil ver llorar a un hombre que a una mujer,
6) Lo lógico y natural es vestir a un niño de azul y a una niña de rosa, lo contrario quedaría algo raro.
7) Lo normal es que se masturben solo los hombres.
8) La vida sexual de la mujer acaba cuando comienza la menopausia.

CUESTIÓN 5. Indica marcando con una X, cuál de las siguientes posibles enfermedades, enumeradas a continuación, son ETS:

• Tricomoniasis • SIDA • Influenza vaginal • Piojos púbicos • Sarna • Sífilis • Molluscum contagiosum	• Hepatitis B • Virus del glande • Virus del Papiloma Humano • Clamidia • Herpes zoster • Gonorrea • Diarrea

CUESTIÓN 6. Responde "Sí" o "No" en función de lo que opinas de lo que sucede en la relación de pareja que se relata a continuación.



Leo y Mariana están saliendo desde hace 2 años. Están muy enamorados. Van a todas partes juntos, no se separan nunca. Con el paso del tiempo han perdido sus amistades. Mariana se ha apuntado a clases de guitarra por lo que tendrá que estar martes y jueves por las tardes en clase mientras Leo trabaja. El se ha enfadado y le ha diho a que no le parece justo que ella esté divirtiendose y conociendo gente mientras el esta trabajando.¶

• ¿Crees que, en parte, Leo tiene algo de razón?	**SÍ**	**NO**
• ¿Te sentaría mal a ti que te hicieran lo que Mariana le hace a Leo?	**SÍ**	**NO**
• Un día al salir de las clases, Mariana fue a tomarse una cerveza con los compañeros de clase. Cuando miró por la ventana del bar, vio a Leo espiándola. ¿Te parece una conducta normal?	**SÍ**	**NO**
• ¿Has espiado alguna vez a tu pareja?	**SÍ**	**NO**
• Un día, estando por la noche sentados en el sofá, Leo ve que a Mariana la etiqueta en Facebook un tal Sergio. Es un selfi que Sergio, compañero de clase de guitarra de Mariana, hace y en la que salen él, Mariana y una compañera más y que titula "Olé mis compañeras guapas". A Leo le molesta mucho y se enfada con Mariana. Se pone celoso y le pide que se "desetiquete" de la foto. ¿Te parece bien que Mariana elimine la etiqueta para hacer sentir bien a Leo?	**SÍ**	**NO**
• ¿Has pedido eso alguna vez a tu pareja?	**SÍ**	**NO**
• Mariana, en ese momento, se siente culpable y lo hace. El enfado de Leo es tan grande que deja de hablar con ella en toda la noche. Al día siguiente, en las clases Mariana no se siente cómoda. Leo la llama y la escribe durante lo que duran las clases, para preguntarle qué hace, con quién está sentada, si irá después al bar. ¿Entenderías que ella se sintiera un poco agobiada?	**SÍ**	**NO**
• Después vuelven a irse todos los compañeros a tomar algo. Vuelven a hacerse fotos y Mariana posa, aunque ya está con u poco de miedo de que puedan subir la foto y Leo se pueda enfadar. Por la noche, mientras están en el salón a Mariana le llega la notificación	**SÍ**	**NO**

de que ha sido etiquetada y empieza a sentir el pulso acelerado y sudor por la espalda. Se pone nerviosa. ¿Entiendes que Mariana tenga miedo y se ponga nerviosa?

- Sergio lo ve y se enfada. Le dice a Mariana que qué hace poniéndose otra vez al lado de "ese". Comenta la foto y escribe a Sergio diciéndole que tenga cuidado con ponerse tan cerca de Mariana que es suya. Ella se enfada. Le dice que la está poniendo en evidencia y él le contesta que se calle que está actuando como una guarra. Aunque Mariana no tenga nada con Sergio ¿Crees que está justificado que sienta celos?

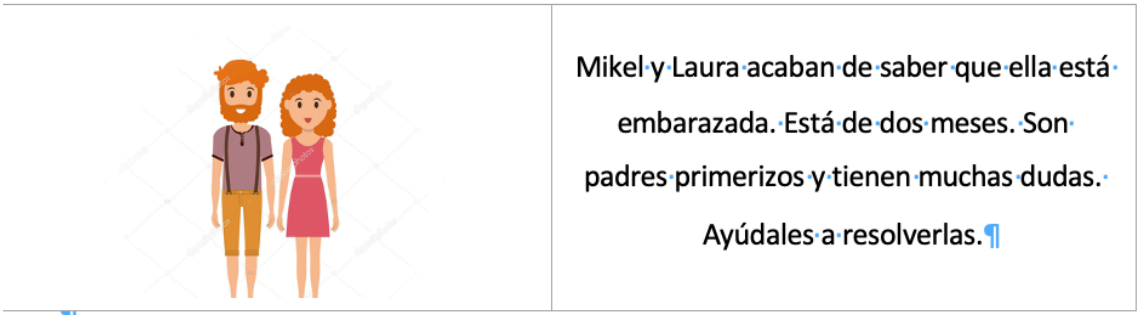
SÍ	**NO**

CUESTIÓN 7. ¿Sabes distinguir entre sexo, sexualidad y género? Demuéstralo en la siguiente tabla, indicando cuál definición corresponde a cada término:

SEXO	SEXUALIDAD	GÉNERO

A) Diferencias físicas entre el hombre y la mujer
B) Modo de comportarse, sentir y vivir como ser sexual dentro de una sociedad
C) Diferencias por construcciones culturales de lo femenino y masculino
D) Es innato y depende exclusivamente de factores biológicos: se nace hombre o mujer
E) Varía a lo largo del ciclo vital y también pueden cambiar si la persona decide adoptar un modelo distinto
F) Pueden ser modificados con el tiempo y se encuentran en un proceso de cambio permanente.

CUESTIÓN 8. Responde a las siguientes preguntas con Sí o No.



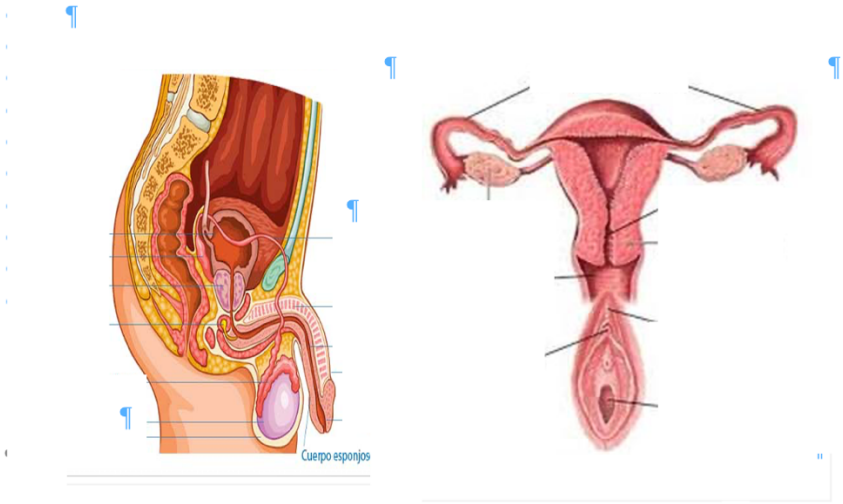
Laura es fumadora. Sus amigas le han dicho que puede seguir fumando sin problema, que no pasa nada. ¿Debería dejar radicalmente el tabaco estos siete meses restantes?

SÍ **NO**

- ¿Crees que tiene consecuencias serias para del feto fumar durante el embarazo? **SÍ** **NO**
- Si fumase poco, ¿podría seguir fumando sin preocuparse? **SÍ** **NO**
- Dentro de dos meses tiene la boda de su prima y le gustaría poder tomarse una copa ¿Puede beber alcohol con moderación? **SÍ** **NO**

- Dicen que el vino es bueno para la salud. por ello, ¿Consideras que una copa de vino, lejos de hacerle daño, beneficiaría su sistema inmunitario y al de su bebé? **SÍ** **NO**
- Mikel tiene una ETS sífilis. ¿Sabrías decirle si pueden tener relaciones sexuales sin riesgo con Laura? **SÍ** **NO**
- Las embarazadas sufren palpitaciones como consecuencia del proceso de gestión y Laura ha decidido fumarse un porro para sentirse relajada. ¿Ha hecho bien? **SÍ** **NO**

CUESTIÓN 9. Relaciona cada una de las partes en su sitio correspondiente en cada uno de los aparatos:



8) Trompas de Falopio	**1)** Vejiga
9) Ovario	**2)** Pene
10) Pared el útero	**3)** Glande
11) Cérvix	**4)** Testículo
12) Endometrio	**5)** Glándula de Cooper
13) Vagina	**6)** Próstata
14) Clítoris	**7)** Conducto deferente

CUESTIÓN 10. Indica cuáles de las siguientes funciones corresponde al Aparato Reproductor Masculino y cuáles al Femenino, colocando una M o una F, respectivamente:

a) Produce los espermatozoides o células sexuales masculinas.
b) Produce los óvulos o células sexuales femeninas.
c) Se produce la unión de gametos masculinos y femeninos
d) Produce la menarquia
e) Formado por órganos genitales internos y externos.

f) Contiene el epidídimo, estructura a la que llegan los espermatozoides.
g) A través de las trompas de Falopio se conducen los espermatozoides hasta el óvulo.

Los conductos deferentes permiten parte del recorrido del semen

ANEXO 16

Test de autoestima Rosenberg (EAR) adaptado de González y Pagán (2016)

NOMBRE Y APELLIDOS:

A continuación, lee con detenimiento cada una de las siguientes frases y tacha con una "X" la opción que consideres más oportuna en función de cómo te sientes.

		A: Muy en desacuerdo	B: En desacuerdo	C: De acuerdo	D: Muy de acuerdo
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras				
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso				
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas				
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás				
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso				
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo				
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo				
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo				
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones				
10	A veces pienso que no sirvo para nada				

ANEXO 17

Test de autoeficacia ACAES

NOMBRE Y APELLIDOS:

A continuación, lee con detenimiento cada una de las siguientes frases y tacha con una "X" la opción que consideres más oportuna en función de cómo te sientes:

RECUERDA: Cuando leas cada afirmación deberás anteponer lo siguiente: YO PUEDO	Nunca puedo	Casi nunca puedo	No sé qué responder	Casi siempre puedo	Siempre
1. Trabajar con cualquier compañero y lograr buenas notas	1	2	3	4	5
2. Trabajar en cualquier tarea y lograr buenas notas	1	2	3	4	5
3. Entender lo que enseña cualquier profesor	1	2	3	4	5
4. Realizar bien cualquier tarea que me den	1	2	3	4	5
5. Aportar buenas ideas para hacer mis tareas en todos los ramos	1	2	3	4	5
6. Esforzarme mucho más que mis compañeros para que me vaya bien en todos los ramos	1	2	3	4	5
7. Realizar cualquier tipo de tarea o trabajo que los profesores den, aunque sean difíciles	1	2	3	4	5
8. Organizar mi tiempo para cumplir con todo lo que los profesores piden	1	2	3	4	5
9. Sacarme buenas notas en las pruebas que creo que son difíciles	1	2	3	4	5

10. Estudiar más horas cuando tengo pruebas difíciles	1	2	3	4	5
11. Esforzarme mucho más para resolver tareas difíciles	1	2	3	4	5
12. Repetir una tarea hasta lograr hacerlo bien	1	2	3	4	5
13. Entender bien la idea central que está explicando el profesor o lo que dice un libro	1	2	3	4	5
14. Cooperar muy bien en los trabajos realizo en grupo	1	2	3	4	5
15. Estudiar solo/a y rendir muy bien en cualquier actividad académica	1	2	3	4	5
16. Expresar mi opinión, aunque no esté de acuerdo con lo que dice mi profesor	1	2	3	4	5
17. Entender lo que explica un profesor, aunque exista desorden en la sala	1	2	3	4	5
18. Estudiar primero, aunque pueda hacer otras cosas (jugar, ver tv…)	1	2	3	4	5

ANEXO 18

Test de autoconcepto Autoforma AF-5 (García y Musitu, 1999)

NOMBRE Y APELLIDOS:

A continuación, lee con detenimiento cada una de las siguientes frases y tacha con una "X" la opción que consideres más oportuna en función de cómo te sientes

1	Hago bien los trabajos escolares	1	2	3	4	5
2	Hago fácilmente amigos	1	2	3	4	5
3	Tengo miedo de algunas cosas	1	2	3	4	5
4	Soy muy criticado en casa	1	2	3	4	5
5	Me cuido físicamente	1	2	3	4	5
6	Mis profesores me consideran un buen estudiante	1	2	3	4	5
7	Soy una persona amigable	1	2	3	4	5
8	Muchas cosas me ponen nervioso	1	2	3	4	5
9	Me siento feliz en casa	1	2	3	4	5
10	Me buscan para realizar actividades deportivas	1	2	3	4	5
11	Trabajo mucho en el salón de clases	1	2	3	4	5
12	Es difícil para mí hacer amigos	1	2	3	4	5
13	Me asusto con facilidad	1	2	3	4	5
14	Mi familia está decepcionada de mi	1	2	3	4	5
15	Me considero elegante	1	2	3	4	5
16	Mis profesores me estiman	1	2	3	4	5
17	Soy una persona alegre	1	2	3	4	5
18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	1	2	3	4	5
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	1	2	3	4	5
20	Me gusta como soy físicamente	1	2	3	4	5
21	Soy un buen estudiante	1	2	3	4	5
22	Tengo dificultad para hablar con desconocidos	1	2	3	4	5
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	1	2	3	4	5
24	Mis padres me dan confianza	1	2	3	4	5
25	Soy bueno haciendo deporte	1	2	3	4	5
26	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	1	2	3	4	5
27	Tengo muchos amigos	1	2	3	4	5
28	Me siento nervioso	1	2	3	4	5
29	Me siento querido por mis padres	1	2	3	4	5
30	Soy una persona atractiva	1	2	3	4	5