

**ANÁLISIS DE LA MODIFICACIÓN EN LA
RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL UNA
VEZ APLICADA UNA SITUACIÓN DE
APRENDIZAJE**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS.
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Autor: Francisco José Valido Francisco

Tutor: Adolfo Hernández Álvarez

Curso: 2017-2018

Convocatoria: junio 2018

RESUMEN:

La conflictividad dentro de los centros educativos cada día se hace mucho más común y es necesario tomar acciones para poder solventarlo a tiempo antes de que tenga consecuencias significativas y eventos de violencia. Por ese motivo se presenta la siguiente investigación, la cual pretende estudiar el impacto de las herramientas didácticas de responsabilidad individual y social y la educación en valores en la clase de educación física, y actividades cooperativas. Se tomó una muestra de 15 alumnos de 2.º de la ESO entre 13 y 16 años los cuales aceptaron a participa de manera voluntaria. A estos alumnos se les aplicó un pre y post test instrumento validado utilizado para el área de educación física, la versión española del “Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social” en contextos de Educación Física, aplicación que valora la responsabilidad tanto personal como social del alumnado en las actividades de educación física. Después de ser aplicado el pretest, se diseñó e implementó una situación de aprendizaje de 5 sesiones, fundamentadas en actividades cooperativas y como herramienta la responsabilidad individual y social y la educación en valores del modelo de Hellison (MRPS), al concluir se les aplicó el post test, comparándose los resultados antes y después de la aplicación de la situación de aprendizaje utilizando el programa SPSS y constatándose una mejora, en términos generales, tanto en la responsabilidad personal como social por parte del alumnado participante.

Palabras clave: conflictividad, educación física, responsabilidad social y personal, convivencia.

ABSTRACT:

Conflict within schools every day becomes much more common and it is necessary to take action to resolve a time before it has significant consequences and violence. Why the next research is presented, which aims to study the impact of the didactic tools of individual and social responsibility and education in values in the physical education class, and cooperative activities. A sample of 15 students from 2nd year of ESO between 13 and 16 years old was taken. Which accepted a participation on a voluntary basis. These students were given a post-test of a validated instrument for the physical education area, the Spanish version of the "Personal and Social Responsibility Questionnaire" in Physical Education contexts, an application that values the personal and social responsibility of the students in the physical education activities. After the pre-test was applied, a learning situation of 5 sessions was

designed and implemented, the cooperation activities were based, and the individual and social responsibility and values education of the Hellison model (MRPS) were used. applied the post test, comparing the results before and after the application of a learning program using the SPSS program and confirming an improvement, in general terms, both in personal and social responsibility by the participating students.

Key words: conflict, physical education, social and personal responsibility, coexistence.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	7
2.1. Objetivos	9
Objetivo General:	9
3. MARCO TEÓRICO	10
3.1. Conflicto escolar	11
3.1.1. Causas del conflicto.....	11
3.1.2. Resolución de conflictos escolares	12
3.2. El conflicto en Educación Física.....	13
3.3. Rol del docente ante la prevención y resolución de problemas	14
3.4. Mediación escolar	16
3.4.1. Mediador escolar	16
3.4.2. Fases de la mediación escolar.....	17
3.5. Estrategias para resolución de conflicto	17
3.5.1. El Modelo de Hellison	17
3.5.2. Factores que inciden en la aparición del conflicto	21
3.6. Convivencia	23
3.6.1. Convivencia Escolar	24
4. METODOLOGÍA	26
4.1 Participantes	26
4.2. Instrumento	27
4.3. Descripción del procedimiento	27
4.4 .Etapas del proceso.....	31
4.5. Análisis de datos.....	32
5. RESULTADOS	32
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	38
6.1. Conclusiones	38
6.2. Limitaciones del estudio	39
7. BIBLIOGRAFÍA.....	40
8.ANEXOS.....	45

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1. Fases de la mediación Escolar según Martín y Gairñin (2008)	17
Tabla 2. Estudios mas relevantes llevados acabo del MRPS	20
Tabla 3. Fases de investigación.....	26
Tabla 4. Desarrollo de situación de aprendizaje.	29
Tabla 5. Descripción de la muestra según sexo y edad.....	33
Tabla 6. Comparación de medias entre la fase pretest y postest.	36
Tabla 7. Comparación de medias entre la fase pre y post-test para las dimensiones de responsabilidad social y personal.	37
Tabla 8. Comparación de medias entre la fase pre y post-test para las sub-dimensiones de respeto, ayuda, esfuerzo y autonomía.	37
Figura 1. Distribución de la muestra según edad	32

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto curricular, la de Educación Física se enmarca dentro del sistema educativo como una asignatura donde las relaciones interpersonales y el contacto físico se hacen patentes de forma significativa y es por ello que debemos disponer de estrategias de intervención educativa para abordar los posibles conflictos que puedan surgir a partir de los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este estudio se aplica una situación de aprendizaje de juegos cooperativos basados en un modelo de mediación de conflictos, en este caso el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1973) y se analizarán sus repercusiones a través de la aplicación de un pre test y un posttest en un grupo de estudio de 2.º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en un instituto público para analizar su repercusión.

De este modo, con la incorporación de estas herramientas didácticas, el rol del docente pasa a ser un rol de mediador ante los conflictos, en el que desempeña el rol de facilitador de técnicas para la resolución de los mismos de manera conciliadora.

El siguiente trabajo se ha estructurado de la siguiente manera:

- En el primer apartado se plantea el problema objeto de estudio y su justificación.
- El segundo apartado se refiere a los antecedentes de la investigación, las bases teóricas que sustentarán el estudio, la normativa vigente y sus objetivos.
- El tercer apartado está referido a la metodología empleada en la investigación.
- En el cuarto apartado se presenta el análisis de los resultados y la discusión de éstos.
- En el quinto y último apartado se plantean las conclusiones obtenidas y las recomendaciones derivadas de la investigación para el planteamiento de las mejoras, así como las referencias bibliográficas y correspondientes anexos.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

La escuela es uno de los espacios vitales en el que los niños/as desarrollan sus relaciones interpersonales y la vida de éstos asociando el espacio educativo, en muchas ocasiones con acciones negativas, conflictos no resueltos y actitudes violentas.

Al respecto, Ramírez y Justicia (2006) señalan que el conflicto escolar es un problema con el cual los docentes deben enfrentarse diariamente en la escuela y debe ser encarado por los profesores y/o especialistas con imparcialidad y objetividad, fomentando constantemente en los estudiantes valores tales como el respeto, la tolerancia, la honestidad, de manera que puedan asumir los conflictos y resolverlos sin llegar a la violencia.

Por su parte, Delors (1996) en un informe de la Comisión sobre la Educación a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996), refirió por primera vez el plantear nuevos objetivos educativos que consideren otros campos y no circunscribirse únicamente al conocimiento. Al respecto resaltó la importancia de que los estudiantes aprendan a convivir en los centros educativos, tratando de conocer mejor a sus compañeros, con el fin de facilitar la resolución de los conflictos escolares mediante el diálogo y la mediación.

Entendiendo que los conflictos forman parte de la humanidad y están presentes en cualquier ámbito donde existe la interacción entre individuos, la escuela, al ser el centro de principal interacción de los estudiantes, no escapa a esta realidad, ya que por diversos motivos siempre existe la confrontación y el desacuerdo entre el alumnado.

Según el estudio realizado por Bronfenbrenner (1987), el conflicto no es un evento apartado, para comprenderlo hay que entender el entorno como un “ambiente ecológico”. Este autor hace especial hincapié en la necesidad de considerar ciertos aspectos tales como el proceso, el tiempo de relaciones que se han establecido, el contexto y analizar la parte biológica, cognitiva, emocional y conductual de la persona, estableciéndose una relación conjunta entre ellos. En relación a lo expuesto es necesario hacer una distinción entre conflicto y violencia, ya que por la naturaleza de cada uno no deben ser confundidos. El conflicto generalmente se origina a raíz de situaciones cotidianas en las que se presentan diferencias entre las partes. Lo que comienza como una diferencia de intereses se convierte en una discusión que es necesaria solventar, y es en este periodo cuando se pone de manifiesto la violencia como una de las formas de abordar dicha situación. En este contexto escolar la cotidianidad dentro de las aulas

y fuera de éstas está cargada de múltiples factores que desembocan en conflictos e impiden el desarrollo personal y social de quienes intervienen en el acto educativo. Por lo tanto, la formación en valores es fundamental para que los estudiantes vivan el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo las premisas del respeto, la tolerancia y el compañerismo evitando así el desarrollo de situaciones conflictivas.

Por las razones anteriormente mencionadas, es necesario que en los centros educativos se implementen estrategias didácticas basadas en valores que permitan promover conductas cordiales, amables y responsables para que los estudiantes encuentren solución a los conflictos de manera pacífica y sin violencia, con entendimiento y responsabilidad.

Tal y como afirma Hellison (1973), el docente debe asumir ante la presencia del conflicto un rol de mediador entre ambas partes del conflicto (los estudiantes involucrados en la situación de conflicto). Es decir, actuar como juez estableciendo las normas entre las partes para llegar a acuerdos, y así resolver o minimizar la situación conflictiva, evitando que desembogue en un acto violento.

Ese mismo autor, plantea un modelo de responsabilidad individual y social cuyo objetivo principal es lograr, a través de la actividad física, que se desarrollen comportamientos responsables para la vida, dotando al alumnado de los mecanismos necesarios para la mediación y resolución de los conflictos que se vayan sucediendo.

El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), unido con la educación en valores y actividades cooperativas, establece como marco referencial para esta investigación formando así un eje tridimensional para la resolución de conflictos en el ámbito escolar. En este contexto se ha escogido el área de Educación Física, ya que es un área en la que los estudiantes se interrelacionan y esto puede desembocar en que las buenas relaciones que se logren establecer en esta área se transformen en otras totalmente distintas.

La presente investigación pretende analizar la influencia de la utilización de la responsabilidad individual y social y la educación en valores a través la Educación Física para la resolución de conflictos en 2.º de la ESO y dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la responsabilidad individual y social que los estudiantes presentan en las actividades de educación física?
- ¿Qué factores influyen en las clases de Educación Física para que se generen conflictos entre los estudiantes?

- ¿Cuál es la conducta asumida por los estudiantes ante el conflicto escolar en una clase que utilice la responsabilidad individual y social y la educación en valores?
- ¿Qué estrategias de mediación escolar se pueden aplicar en la resolución del conflicto escolar en las clases de Educación física?

2.1Objetivos

En consecuencia al planteamiento del problema anteriormente expuesto, en este trabajo se plantea un objetivo general y dos objetivos específicos.

Objetivo General:

- Analizar la repercusión que una situación de aprendizaje, basada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), tiene en modificación de conductas sociales y personales para afrontar la resolución de conflictos.

Específicos:

- Determinar la variación que existe en la responsabilidad social tras aplicar la situación de aprendizaje (SA).
- Determinar la variación experimentada en la responsabilidad personal tras aplicar la SA.

3. MARCO TEÓRICO

Para abordar este estudio se realizó previamente una revisión bibliográfica de autores y contenidos que guardasen relación con el tema abordado, exponiendo a continuación las ideas principales de la bibliografía que guarda una relación directa con nuestra investigación, el conflicto en general y con los diversos apartados.

Entelman (2009), señala que el conflicto puede llegar a ser un proceso modificado en el tiempo, cambiando las percepciones y actitudes de los que intervienen, la situación conflictiva, y las herramientas que se utilicen. De acuerdo a lo planteado, se evidencia que el conflicto siempre ha estado presente en la sociedad ya que para que éste se genere solo se requiere la existencia de grupos humanos en cualquier contexto.

Como refiere Fisas (2001), el conflicto puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y como finalice, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado. Por consiguiente, cuando los conflictos no son tratados adecuadamente en el ámbito donde se producen se pueden generar diversas situaciones violentas necesitando la inmediata presencia de personas que actúen como mediadoras en el conflicto. Al respecto, plantea que al ser el conflicto un proceso interactivo se puede presentar en cualquier contexto, es decir, en una situación conflictiva no siempre está presente la violencia y dependiendo de cómo sea abordado por los participantes u otras personas (maestros), el conflicto puede ser positivo o negativo logrando o no la superación de la situación conflictiva, llegando a acuerdos y estableciendo nuevas relaciones interpersonales.

Al respecto, Vinyamata (2004) considera que el conflicto es una lucha por el desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes. Según este autor, en su mayoría, los conflictos surgen por la necesidad de satisfacción encontrando factores psicológicos decisivos en las personas involucradas como lo puede ser el estrés, la ansiedad y el miedo y la inseguridad, entre otros elementos.

En consecuencia, resulta necesario abordar en este apartado de marco referencial, el conflicto escolar, el conflicto en Educación Física, el rol del docente ante la prevención y resolución de problemas, la mediación escolar, las estrategias para la resolución de conflictos y la convivencia, todo ello para un adecuado marco referencial.

3.1. El conflicto escolar

En la sociedad, el conflicto forma parte de la vida de los ciudadanos ya que sus cimientos están arraigados en la realidad de cada individuo. La escuela no está al margen de la sociedad y es común que los estudiantes se enfrenten a conflictos por diversos motivos. En ese sentido, Girad y Koch (1997) afirman que las preocupaciones de representantes, padres, profesores y de los mismos estudiantes con relación a los conflictos que se originan en las clases de Educación Física se centran en como disminuir sus consecuencias cuando éstos se convierte en actos violentos difíciles de controlar, afectando en gran medida el clima escolar y la convivencia entre el personal de la comunidad educativa.

De idéntico modo, Viñas (2004) afirma que el conflicto es algo natural en todas las organizaciones, sin embargo, la presencia del conflicto es un indicador del clima educativo, el cual es necesario revisarlo ya que puede darse la situación de que no se le dé respuesta real al conflicto y se termine por ocultar el problema real haciendo a un lado la búsqueda interactiva de soluciones.

Dentro de esta perspectiva, la escuela tiene una gran responsabilidad en la resolución de los conflictos suscitados entre el alumnado y es por ello que debe propiciar un ambiente impregnado de valores donde los estudiantes puedan solucionar sus diferencias a través del diálogo, evitando así las situaciones conflictivas.

3.1.1. Causas del conflicto en la escuela.

Para comenzar a tratar un conflicto conviene conocer cuáles son las razones que lo han provocado. En este sentido Barceló (2008), señala que es imprescindible saber las causas por las que se ha originado, las características que posee y los sentimientos y emociones que produce en los protagonistas.

Según Burget (1999), los conflictos que suceden en el ámbito escolar tienen varios orígenes, uno de ellos es el educativo en el que participan los estudiantes, los docentes y el personal de los centros educativos, otro es el familiar y el último de ellos es el social, donde los medios de comunicación social y las redes sociales tienen una influencia definitoria.

Con respecto al conflicto de origen escolar, Jares (2001) afirma que los conflictos en el entorno escolar tienen mucha relación con el docente y con su forma de afrontar las situaciones conflictivas, tomando en cuenta el clima que fomenta en sus clases, la relación

que establece con sus alumnos y demás profesores y las herramientas que conoce y utiliza para el manejo de la conflictividad generada.

3.1.1.1 Prevención del conflicto.

De acuerdo con las consideraciones expuestas en el apartado anterior, es necesario e imprescindible conocer las herramientas que nos permitan prevenir los conflictos escolares para facilitar un clima de tranquilidad en el aula.

Con respecto a la prevención de conflictos en el aula, la Real Academia Española (RAE, 2006) define prevención como “preparación y disposición que se hace anticipadamente para evitar un riesgo o ejecutar algo”. Se podría considerar a la prevención de conflictos como aquel proceso previo que realiza el docente con el alumnado para evitar que en un futuro se produzcan situaciones problemáticas.

Cuando se hace referencia a la prevención de conflictos, se considera imprescindible anticipar las consecuencias negativas del proceso antes de que tenga lugar la situación conflictiva en sí. Para Vinyamata (2004), la prevención está enfocada en el futuro, tanto el más inmediato como el de medio o largo plazo, es por ello que se debe trabajar con las técnicas y estrategias que permitan abarcar todo el espectro y considerar por igual las causas mediatas como las inmediatas.

3.1.2. Resolución de conflictos escolares.

No siempre es posible la prevención de un conflicto antes de que ocurra el mismo y es por ello que el docente debe contar con las herramientas necesarias para abordarlo con la mayor solvencia posible incluso antes de que se produzca, es decir trabajar desde la prevención.

De este modo, Munne y Mac-Cragh (2006) plantean que debido a las diferentes disputas entre la sociedad y los agentes de las escuelas se da origen a una corriente educativa en la cual las escuelas sean las principales promotoras de estrategias y técnicas para la resolución de conflictos y que al mismo tiempo plantean que el diálogo y la participación de padres y agentes de la comunidad son fundamentales para la creación de un clima educativo óptimo para la resolución de conflictos.

Por tanto, resulta necesario que las escuelas conozcan y apliquen estrategias y metodologías que conlleven a solucionar los conflictos entre los estudiantes, para ello se establecen los siguientes pasos para resolver los conflictos escolares.

Los pasos para resolver los conflictos escolares, según Munne y Mac-Cragh (2006), son:

- La utilización de una sanción escolar para penalizar al alumno.
- El arbitraje escolar en el que interviene un tercero a modo de “juez” y es el que decide sobre el conflicto.
- La conciliación escolar en la que interviene un tercero (mediador) pero las partes conversan y son las que tratan de llegar a un acuerdo.
- La negociación como proceso en el cuál las partes afectadas tratan de abordar la situación por ellas mismas con la intervención de un mediador escolar que facilite el entendimiento entre ambas.

En definitiva, la resolución del conflicto escolar debe iniciarse con una educación basada en los valores, la escuela debe orientar el currículo hacia el conocimiento de los valores ético-morales, sociales, espirituales y sociales facilitando el aprendizaje de éstos mediante el ejemplo de todos los involucrados en el proceso educativo. Al mismo tiempo, debe contar con la presencia de un especialista que pueda servir de orientador en la solución de las situaciones conflictivas que se puedan llegar a producir en un momento determinado.

3.2. El Conflicto en Educación Física

La Educación Física (EF), por sus características prácticas y el contacto físico que se produce entre los estudiantes, es un área que aunque es propensa a los conflictos, también permite la resolución de los mismos a través del respeto, el trabajo en equipo y la tolerancia, en la que la figura del docente como mediador cobra una importancia relevante.

Algunos conflictos que se presentan en la asignatura de EF, según Ortí (2003) generalmente tienen que ver con el género, las competencias motrices, la búsqueda del éxito y el factor de discriminación por razones de diferencias culturales.

Blandonet et al. (2005), coinciden con Ortí (2003) en que los conflictos que mayormente se presentan en EF se derivan del ansia excesiva de ganar, llegar primero, destacar, considerando como motivo principal de esto, la sociedad competitiva en la que nos movemos actualmente.

Con una teoría un poco más elaborada se refiere Ruiz (2008), el cual habla de las diferentes causas que pueden originar conflictos en las clases de EF y los gradúa por dificultad a la hora de poder resolverlos. Los conflictos los organiza de la siguiente manera:

- De naturaleza afectiva
- Derivados de la existencia de percepciones diferentes de la misma realidad
- Marcados por la defensa de intereses contrapuestos
- De naturaleza cultural y étnica

De acuerdo a lo señalado con anterioridad, es necesaria una educación cuyo pilar fundamental sean los valores, con el fin de que los estudiantes aprendan a convivir, aceptando y respetando a sus compañeros en igualdad de condiciones.

3.3. Rol del docente ante la prevención y resolución de problemas

La formación del docente debe comprender la adquisición de estrategias propias para llevar a cabo la resolución de situaciones conflictivas y la prevención de éstas, desarrollando un clima de trabajo en el aula basado en una educación de valores.

Jares (2001) enuncia unos valores imprescindibles para establecer una convivencia correcta entre el alumnado y hace hincapié en que los profesionales de la docencia deberían de fomentarlos en el aula, en la medida que les fuese posible. Dentro de estos valores se enmarcan el respeto, la solidaridad, el dialogo, la felicidad, la esperanza, y la no violencia.

Por su parte y en ese sentido, Siedentop (1998) propone estrategias que el docente puede implementar en la clase para mejorar la conducta en la escuela y evitar los conflictos. Entre estas se pueden encontrar:

- Establecer claramente las normas de la clase.
- Establecer las conductas aceptables y las no aceptables.

- Enumerar las consecuencias de los comportamientos negativos (citación a los padres, asistencia a la orientadora, etc.).
- Ejercitar continuamente la resolución de conflictos de manera pacífica, ya sea con actividades planificadas o por situaciones inesperadas que surjan.

Al respecto, Fraile y Vizcarra (2008) comentan que para evitar el conflicto escolar es preferible plantear metas a corto plazo con esos alumnos que presentan cierta dificultad con el cumplimiento de normas y resolución de problemas con el fin de no generar frustración al no cumplir sus expectativas. En el mismo orden de ideas, González (2010) expone con respecto a las normas, que éstas deben ser coherentes en todo momento, lo que permite establecer una rutina e interiorizar dichas normas para que en cierta medida se evite el conflicto.

Otro elemento importante y utilizado en muchas clases es el *feedback*, así lo afirma Siedentop (1998) quien asegura que se trata de un elemento positivo para la integración. “A medida que el sistema de organización se desarrolla, los *feedbacks* y las felicitaciones podrán ir disminuyendo, pero no deberán eliminarse totalmente”. Este autor considera que cuando se haya logrado disminuir la conflictividad en la clase se debe de ir reduciendo el elogio al alumno, para que de esta forma una vez interiorizada la conducta correcta, éste normalice su correcto comportamiento.

En definitiva, resulta evidente que en las escuelas es positivo que exista un clima de cordialidad favorable para el desarrollo de la amistad, el respeto, la tolerancia y el compañerismo y que de esta forma el alumnado logre identificarse con los valores ejemplificados expresándolos a través de su conducta para resolver los conflictos que se generen ante cualquier situación.

En el caso específico de la Educación Física, Fraile y Vizcarra (2008) hacen referencia a la importancia de las normas en la actividad física y al juego cooperativo como apoyo del docente favoreciendo el cumplimiento de las normas sin que se haga uso de trampas, acciones sancionables o que puedan poner en riesgo la integridad de los alumnos, así de alguna manera se logra evitar la conflictividad en el alumnado.

Cabe destacar que estos mismos autores consideran que la actividad física es una herramienta fundamental para promover la convivencia escolar ya que se establecen relaciones personales continuas, por lo tanto, son elementos que pueden ayudar a reducir los comportamientos

violentos y reforzar la resolución pacífica de los conflictos, superando a su vez los modelos competitivos del deporte escolar.

3.4. Mediación Escolar

El término mediación, según Caravaca y Sáez (2013), tiene su raíz en el Latín *mediatio*, derivado de *mediare*, cuyo significado es “colocarse en medio de”. La mediación en el ámbito educativo nace en los Estados Unidos en los años 70 cuando en las escuelas se introdujeron las ideas de los movimientos de la época relacionados con la resolución de conflictos y la no violencia.

Los mismos autores refieren que la Mediación Escolar se inició En España en 1993, en el Centro de Resolución de Conflictos Gernika Gogoratuz, al incorporar en los centros educativos diversas estrategias de mediación escolar partiendo de su propia experiencia en otros campos. Hoy en día existen un gran número de escuelas que trabajan en la orientación y en la resolución de conflictos con el fin de brindar y fomentar entre los alumnos una cultura de paz a través del respeto mutuo y la tolerancia.

Con respecto al término mediación, se puede considerar que es la negociación entre la partes con la intervención de un tercero, la cual debe estar aceptada por ambas partes. De este modo se puede considerar que la mediación escolar se produce cuando en un problema suscitado aparece un tercero (mediador), el cual es aceptado por los involucrados en el conflicto y su función es la de propiciar el diálogo entre las partes e intervenir para que se llegue a un acuerdo y se solventa la situación conflictiva.

3.4.1. Mediador escolar.

Cuando hablamos de mediador escolar nos referimos a un individuo que adopta el rol de facilitador de la comunicación entre los sujetos en conflicto, sin tomar decisiones y sin omitir juicios y opiniones en relación a las causas de éste. Esta persona es un tercero imparcial, promotor del proceso educativo y por tanto debe ser un gran conocedor del proceso de mediación. Éste no puede ni debe tener miedo al conflicto, tiene que ayudar a entender la situación conflictiva, cómo se siente afectada cada parte y los acuerdos y desacuerdos entre los implicados con el objetivo de transformar la historia hasta encontrar una solución satisfactoria (Munne y Mac-Cragh, 2006).

3.4.2. Fases de la Mediación Escolar.

Son muchos autores lo que hablan sobre la importancia de la mediación escolar y las fases por la que debe pasar para obtener buenos resultados. En base a la recopilación de información de varias de estas investigaciones, la que se ha considerado más representativa para esta investigación es la de Martín y Gairín (2008), tabla número 1 en la que se tabla reflejan las diferentes etapas que deben ser consideradas en el momento de aplicar la mediación en un conflicto generado en el ámbito educativo bajo la supervisión de la persona que actúe como mediador, cuyo propósito es conciliar las partes involucradas buscando un acuerdo que favorezca la armonía y el respeto entre los involucrados en dicho conflicto.

Tabla 1. Fases y tipos de mediación escolar (Martín y Gairín, 2008)

Fase	Tipo de mediación
Premeditación	Se establece previamente el diálogo con las partes involucradas en el conflicto
Presentación	Se dan a conocer las normas que deben regir en el diálogo
Cuéntame	Cada mediador expone su versión del conflicto generado.
Aclarar	Se identifica el conflicto, las diferencias y las coincidencias para establecer responsabilidades.
Propuesta de soluciones	Fase creativa para identificar las soluciones del conflicto.
Acuerdo	Se establecen los acuerdos pertinentes para la solución del conflicto de manera satisfactoria.

3.5. Estrategias para la resolución de conflictos

3.5.1. El Modelo de Hellison.

Entre los programas de intervención con más utilidad que se han dado a conocer a lo largo de las últimas tres décadas, podemos destacar el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) de Hellison (1973), el cual se desarrolló con el objetivo de ayudar a jóvenes y adolescentes que vivían en los barrios menos favorecidos económicamente y al mismo tiempo con más conflictos en la ciudad de Chicago, Estados Unidos.

El objetivo principal de este modelo es lograr a través de la actividad física que se desarrollen comportamientos responsables para la vida, dotándolos de los mecanismos necesarios para la mediación y resolución de los conflictos que vayan aflorando.

Las bases filosóficas del marco de responsabilidad de Hellison es la Educación Física Humanista, que considera a la persona un ser donde intervienen aspectos físicos, emocionales e intelectuales. Es decir, un ser biopsicosocial integral.

A su vez, Hellison (1973) establece cuatro metas bajo la filosofía humanista:

1. Autoestima: Autoconocimiento y aceptación
2. Autoactualización: Meta de conocer a cada alumno y sus capacidades para su desarrollo
3. Autocompresión: Cada persona se conoce y asume sus capacidades y limitaciones
4. Relaciones Interpersonales: El deporte permite la relación e interacción entre los alumnos

Una de las propuestas del programa era hacerles eficientes en su vida académica y social y como condición para ello tendrían que aprenderlo mediante niveles de comportamiento de responsabilidad personal y social. Para ello dividió su programa por niveles, cuando un adolescente empezaba en el programa, partía desde el nivel 0, y poco a poco deberían ir incorporando a su vida cotidiana los diferentes comportamientos de los cinco niveles que proponía el autor.

Ahora bien, las sesiones del programa mantienen una estructura para favorecer el aprendizaje, y se dividen en tiempo de consejo y toma de conciencia, desarrollo de la actividad de una clase, encuentro del grupo y evaluación. En líneas generales podemos decir que el modelo de responsabilidad personal y social conecta dos valores al bienestar y al desarrollo personal, que son el esfuerzo y autogestión, y otros dos al desarrollo y a la integración social, que son el respeto a los sentimientos y el uso de la empatía con los demás.

Hay que destacar que el MPRS se ha utilizado en una gran variedad de estudios a lo largo de los años, a continuación se realizará un pequeño análisis de algunos de los más relevantes que se han llevado a cabo en diversos niveles de la educación (primaria, secundaria y formación profesional).

El MRPS, tal y como afirman Hellison, Martinek y Walsh (2008), se aplicó por primera vez en la década de los 70 en Estados Unidos a adolescentes de alto riesgo ubicados en centro de menores, escuelas alternativas y programas extraescolares.

En investigaciones realizadas por Cecchini, Montero y Peña (2003) con relación al modelo desarrollado por Hellison en 1.º de la ESO, aplicado en una escuela pública de Oviedo y con una duración de diez sesiones, se pudo comprobar que el grupo control no tuvo mayor cambio, pero el grupo experimental logró mejorar significativamente la retroalimentación, autocontrol y conductas deportivas asertivas, se observó la eliminación de conductas antideportivas.

Por su parte, Escartí et al. (2010) han llevado a cabo la aplicación del Modelo de Responsabilidad Social y Personal de Hellison en una clase de educación física con 42 alumnos de 6.º de primaria obteniendo resultados de un incremento y de la autoeficacia en los alumnos.

En ese orden de ideas, Martínez et al. (2016) llevaron a cabo el estudio en cuatro grupos, dos de ellos de primaria y dos de secundaria durante 24 sesiones. Según los resultados del mismo, tras el tratamiento la responsabilidad personal y social se ha desarrollado en gran medida para todas las variables independientes de análisis.

El aumento de la toma de decisiones mediadoras ante los conflictos en el aula mejora notablemente en la capacidad del trabajo colaborativo. Los objetivos del modelo de Hellinson (1973), según Escartí (2010) están dirigidos al desarrollo de autonomía, valores y motivación, al facilitarle al estudiante de educación física la oportunidad de ser responsable y social en la toma de decisiones y resolución de problemas.

En relación con el tema, Caballero-Blanco y Delgado-Noguera (2015) realizaron un estudio en Sevilla con un grupo de formación profesional durante 75 sesiones. El alumnado del ciclo formativo percibió que el programa de intervención aplicado ha contribuido a su desarrollo personal y social, y han señalado una mejoría notoria en relación con la autoestima, la autovaloración, la capacidad de trabajar en grupo, así como a la capacidad de autonomía.

Con respecto a la importancia del manejo de conflictos, Jiménez (2006) afirma que es imprescindible hacer aflorar los sentimientos positivos en los individuos, para así poder lograr el manejo correcto de los conflictos.

A continuación en la tabla 2 observaremos un resumen de la aplicación del MRPS llevados a cabo durante los últimos 30 años donde se indicará la edad de los participantes, la muestra, el contexto donde fue aplicado y un pequeño resumen de los comentarios.

Tabla 2. Estudios más relevantes llevados a cabo aplicando el MRPS

Autores	Muestras	Duración	Contexto	Resultados
DeBusk y Hellison (1989)	10 estudiantes de 9 y 10 años	3 meses	Actividades deportivas enfatizadas en voleibol para jóvenes con problemas de conducta.	El modelo causó cambios afectivos, de comportamiento y de conocimiento en los participantes.
Georgiadis (1990)	Jóvenes de entre 14 y 17 años	3 meses	Actividades de baloncesto para jóvenes en pisos de acogida.	Mejoras en el autocontrol, la autonomía personal y la habilidad para trabajar en equipo.
Lifka (1990)	Jóvenes de entre 11 y 13 años	4 meses	Actividades físicas y voleibol con minorías hispanoamericanas en riesgo de exclusión social	Mejoras en el plano cognitivo, la participación, el esfuerzo, la autonomía y las relaciones interpersonales de los participantes..
Hellison (1993)	Jóvenes de entre 11 y 13 años	6 meses	Actividades de baloncesto con jóvenes en riesgo.	Mejoras en la responsabilidad personal y social.
Cutforth (1997)	Varios grupos de estudiantes de entre 11 y 13 años	24 meses	Actividades deportivas con jóvenes afroamericanos.	Mejoras en el comportamiento, las técnicas de comunicación y las relaciones interpersonales y disminución de expulsiones y abandonos.
Cutforth y Pucket (1999)	11 escolares entre 10 y 13 años	6 semanas	Actividades de baloncesto	Mejora de la autoconfianza, el respeto a los demás, las habilidades para resolver conflictos y habilidades interpersonales y el entusiasmo por el aprendizaje.
Cecchini, Montero y Peña (2003)	142 escolares de 12 y 13 años	2 meses	Una unidad didáctica de fútbol sala durante las clases de educación física	Mejoras en la retroalimentación personal, el retraso a la recompensa, el autocontrol y la deportividad. Descenso del juego duro y faltas de contacto.
Hellison y Wright (2003)	78 jóvenes de 10 a 19 años	9 años	Actividades deportivas con jóvenes en riesgo	Mejoras en la responsabilidad personal y social y conductas de liderazgo, así como transferencia de comportamientos a otros contextos.
Escartí et al. (2006)	13 adolescentes de 15-16 años	3 meses	Clases de educación física	Reducción de las conductas agresivas y de interrupción.
Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras (2007)	186 estudiantes de 3.º ESO (13-14 años)	2 meses	Una unidad didáctica de fútbol sala durante las clases de educación física.	Mejoras en la responsabilidad personal y social, el autocontrol y la deportividad. Disminución del juego duro y las faltas de contacto.
Pardo (2008)	51 escolares entre 15 y 19 años	10 semanas en cada centro	Clases de educación física en tres centros escolares con jóvenes en riesgo en España, Italia y EEUU.	Mejoras en las actitudes de respeto, participación y esfuerzo y autonomía personal
Cecchini et al. (2009)	160 estudiantes de 5.º y 6.º de Primaria (10-12 años)	3 meses	Clases de educación física.	Mejoras significativas en los comportamientos asertivos y disminución de las conductas agresivas tanto en el deporte como en otros contextos
Escartí, Gutiérrez, Pascual y Llopis (2010)	42 escolares de 11 y 12 años	1 año académico	Clases de educación física.	Mejoras en los comportamientos de responsabilidad y un incremento significativo de la autoeficacia.

Tabla 2. Estudios más relevantes llevados a cabo aplicando el MRPS

Autores	Muestras	Duración	Contexto	Resultados
Escartí, Gutiérrez, Pascual y Marín (2010)	30 escolares de 3.º de ESO (13-14 años)	1 año académico	Clases de educación física con adolescentes en riesgo de abandono escolar	Mejoras en las conductas responsables, la responsabilidad con sus iguales y en la autoeficacia del alumnado
Pascual, Escartí, Llopis y Gutiérrez (2011)	140 escolares de 5.º de Primaria (10-11 años)	2 cursos académicos	Clases de educación física	Percepción de los maestros de beneficios en la mayoría de los participantes, principalmente en la variable de respeto a los demás.
Sánchez Alcaraz, Gómez Marmol, Valero, De la Cruz y Díaz (2012)	802 estudiantes de 6.º Primaria y 3.º ESO	4 meses	Clases de educación física	Mejora de la calidad de vida en los discentes de Educación Secundaria
Sánchez Alcaraz, Gómez Marmol, Valero y De la Cruz (2013)	186 estudiantes de 6.º Primaria y 3.º ESO	24 sesiones (3 meses)	Clases de educación física	Mejora significativa de la responsabilidad personal y social en el alumnado de primaria y de secundaria

Fuente: Martínez, Gómez-Mármol, Valenzuela, de la Cruz Sánchez, y Suárez (2016).

3.5.2. Factores que inciden en la aparición del conflicto.

Todos los individuos por su naturaleza y comportamiento cotidiano están sometidos a una amplia variedad de factores tanto externos como internos, que se convierten en las guías que marcan las conductas que se aprecian en el resto. Estos factores forman parte del contexto en el que el mediador se halla, tanto durante las sesiones como fuera de ellas (Medina y Munduate, 2007).

A continuación, se presentan los factores que intervienen en un conflicto:

1- Factores Biológicos:

Cada persona realiza innumerables actividades a lo largo de su desarrollo, la exigencia social y los patrones por los que se rige nuestra sociedad determinan nuestras actitudes y los comportamientos que adquirimos a lo largo de nuestra vida.

Vinyamata (2006), además hace mención a otros factores biológicos que también pueden incidir: “la mala alimentación, provocada por el exceso de grasas, sal o azúcar, el consumo exagerado de tabaco o alcohol, siendo estos últimos también factores de aparición social, al igual que el estrés”. Aunque es poco común escucharlo, es muy probable que muchos de los conflictos sociales aparezcan como injerencia del factor biológico.

2- Factores Psicológicos:

El comportamiento del niño se construye en la mayoría de los casos por la imitación de patrones, es decir, desde los primeros años de vida el niño aprende por imitación, de allí la importancia de una buena conducta por parte de padres y tutores. Por este motivo, las reacciones que se dan ante situaciones de conflicto pueden estar estrechamente relacionadas con aquello que se ha percibido con anterioridad.

3- Violencia.

Por su parte, Vinyamata (2006) plantea que la violencia surge como una exageración nuestra de la capacidad de reacción. Del mismo modo, cada persona se va formando a base de la influencia social y conductual, y como producto de ello surgen diferentes comportamientos, decisiones y actuaciones. Esto guarda una relación con aquellos códigos morales básicos por las que el ser humano desarrolla su propia concepción del sentido de la vida.

Característica de la violencia escolar

- Se realiza específicamente en la escuela, ya sea en las clases o en las áreas comunes.
- Generalmente aplican la violencia y reviven la violencia son los alumnos.
- El personal docente generalmente no posee la autoridad suficiente para minimizar las conductas de violencia en el centro educativo.
- Poco compromiso por el personal directivo del centro educativo.

Al respecto el mismo autor afirma que una forma de disminuir los daños que la violencia puede causar sería:

- Organizar la presencia de docentes y promover en los estudiantes su integridad física y psicológica, avisando sobre algún tipo de violencia.
- Realizar charlas, talleres y foros para el manejo correcto de la violencia y la resolución favorable de conflictos.
- Promover la inclusión de padres, representantes y comunidad adyacente en las actividades formativas del centro escolar.

Violencia de alumnos dirigidos a alumnos:

Para evitar los actos de violencia entre el alumnado se deben organizar actividades para que los estudiantes puedan comprender la magnitud de sus comportamientos. Los hechos violentos más comunes de los alumnos hacia otros alumnos:

- Hurtos y robo de objetos.
- Lesiones: con golpes y objetos
- Abusos sexuales.
- Amenazas con armas blancas y de fuego.
- Suicidios.

Para prevenir la violencia escolar se deben conocer y estudiar los factores, tanto externos como internos, que favorezcan las conductas violentas de los estudiantes en su entorno escolar.

Los factores relacionados con la prevención escolar, según Martínez-Otero (2001), son los siguientes:

- a. Individual: Se identifican los aspectos fisiológicos desde el nacimiento. Además de aspectos psicológicos como la impulsividad, agresiones sufridas, traumas, rendimiento escolar, etc.
- b. Relacional: en este segundo nivel se indaga sobre las relaciones cotidiana, de familias (con los padres, hermanos), amigos, compañeros.

En esta línea, el mismo autor menciona que los problemas familiares tienen gran impacto en el desarrollo de los niños, entre estos factores cabe citar:

- Las familias con ausencia de uno o ambos progenitores.
- La violencia doméstica.
- La tipología de familia.

- c. Comunitario: este tercer nivel se refiere al contexto donde se desenvuelve y los factores de ese ambiente, los cuáles pueden ocasionar la conducta violenta.

Para finalizar este subapartado, señalar que Tuvilla (2004) considera al ambiente socioeducativo de los centros como un elemento esencial para mejorar la convivencia y los centros como organizaciones de espacios caracterizados por las interacciones entre sus miembros, entendidos como un sistema abierto de aprendizaje y un medio caracterizado por la existencia de diversos conflictos.

3.6 La convivencia

La Real Academia Española (RAE, 2006) define la convivencia como “acción de convivir”, mientras que convivir es definido como “vivir en compañía de otro u otros”, por tanto, adaptándolo a la enseñanza podríamos definirla como la “acción de enseñar (respecto al profesorado) a unos en compañía de otros, y a su vez, la acción de aprender (respecto al alumnado) en compañía de otros” de tal forma que las acciones del alumnado o profesorado condicionan la enseñanza y/o aprendizaje de otros.

La definición citada se sustenta en autores como Medina (2004), para el cual la convivencia es un proceso activo entre las relaciones y las acciones. Al respecto, Bardisa (2007) considera que la convivencia debe ser uno de los contenidos fundamentales de la educación la cual debe estar enfocada a lo que se conoce como educación en valores.

En definitiva, y como refiere Viedma (2007) la convivencia es “un fenómeno complejo, multidimensional y heterogéneo construido a partir de las relaciones que se producen cotidianamente entre los múltiples actores que comparten un sistema, el cual se reproduce en un espacio social flexiblemente delimitado y que se ve afectado por un determinado y relativamente influyente contexto social y normativo”.

3.6.1. Convivencia Escolar.

Para Jimerson y Furlong, (2006), la convivencia escolar es un proceso complejo puesto que son múltiples los factores que intervienen. Por esta razón es indispensable que la escuela de respuesta a las relaciones conflictivas y aplique didácticas educativas que promuevan la convivencia para la resolución de problemas. (Díaz, 2005; Fernández, Pichardo y Arco, 2005; Hirschstein, y otros 2007).

Considerando el tiempo que niños, niñas y adolescentes pasan en la escuela, es necesario que se plantee la enseñanza de valores y de competencias que le permitan convivir en un ambiente armónico donde los valores se destaquen en cada acción emprendida o ejecutada por el alumnado.

Cabe destacar que la educación de la convivencia ha sido y sigue siendo la vía para afrontar el clima de las relaciones sociales en las escuelas y paliar la conflictividad y la violencia escolar Barreiro (1999)

En ese sentido, Funes, (2006) aporta que una de las maneras razonables de estudiar la convivencia es observar y analizar el clima escolar, considerando Hernández y Sancho (2004) que uno de los componentes fundamentales del clima escolar es la convivencia, existiendo teorías que catalogan el clima como la coherencia entre los recursos, la organización y las metas (Viñas, 2004).

En la línea de estas aportaciones, se podría referir que la convivencia sería un componente más del clima escolar. Ahora bien, qué se entiende por clima escolar, autores como Valenzuela y Onetto (1983) lo definen como las relaciones que se establecen en un determinado tiempo y en un lugar establecido.

Por su parte, Aron y Milicic (1999), consideran que una de las características del clima escolar son las diferentes formas en que cada individuo se relaciona con los otros en la escuela.

Desde una perspectiva integradora, Ramírez y Justicia (2006) consideran que en el clima escolar intervienen factores físicos, psicológicos y sociales de cada participante, adicional a los factores propios del centro educativo.

De acuerdo a las distintas definiciones en relación con el clima escolar y la convivencia escolar, se concluye que la conducta, la motivación, la competencia entre el alumnado y el liderazgo son componentes fundamentales tanto del clima como de la convivencia escolar. Éstos deben ser potenciados de manera positiva con el objetivo de favorecer las relaciones interpersonales entre los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, el conflicto escolar por sí solo no desaparecerá de la escuela, puesto que forma parte de ella. Por lo tanto, el personal debe estar capacitado en temas relacionados con la resolución de conflictos y sana convivencia escolar, para poder enfrentar las situaciones conflictivas con imparcialidad y determinación con el objetivo de lograr una mejora en las relaciones.

Por todo lo expuesto, es importante proponer una serie de estrategias de mediación escolar que contribuya al fortalecimiento de las relaciones interpersonales del alumnado de enseñanza secundaria, con el fin de garantizar un clima escolar positivo donde se practiquen los valores de respeto mutuo, solidaridad, tolerancia y la responsabilidad.

4. METODOLOGÍA

Para la realización de esta investigación hemos aplicado una metodología cuantitativa basada en la investigación empírico-analista, la cual basa sus resultados en números estadísticos para dar respuesta a los objetivos que se plantean. Con la aplicación de dicha metodología pretendemos obtener respuestas concretas de los individuos a preguntas específicas.

La presente investigación se llevó a cabo durante tres fases o momentos, la primera consistió en la realización de un pre-test, la segunda en la aplicación de una situación de aprendizaje, y por último la realización de un post-test una vez aplicada la unidad didáctica (ver tabla 3). Las tres fases de realización están conectadas entre sí, guardando relación entre los resultados de cada una de ellas, por lo que hablamos de un estudio cuantitativo. Dicha metodología, según Tamayo (2007), utiliza la recolección y el análisis de datos con medición numérica y mediante el uso de estadística para establecer patrones de comportamiento.

Las expectativas de este trabajo se sustentan en medir el grado de responsabilidad individual y social de alumnado en la clase de Educación Física, frente a los conflictos que se presentan, es ahí donde se aplica el análisis de la varianza que se refiere a la variación total de un conjunto de datos con respecto a una media general previa.

Tabla 3. Fases de la Investigación

Fase	Actividad	Instrumento
1	Pre test	Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de Educación Física (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011).
2	Diseño y aplicación de situación de aprendizaje	Planificación de la situación de aprendizaje
3	Post test	Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de Educación Física (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011).

4.1 Participantes

La muestra consiste en 15 alumnos de una clase de 2.º de la ESO, cuyas edades están comprendidas entre 13 y 16 años. Su participación en la investigación fue voluntaria, la cual fue autorizada por sus padres y/o representantes. Se seleccionó dicha clase de 2.º de la ESO porque es en la que el profesor de Educación Física tenía disposición para llevar a cabo las

actividades de la investigación. Para la recogida de datos se utilizaron técnicas cuantitativas, ya que como mencionábamos anteriormente se trata de una investigación de corte cuantitativa.

4.2. Instrumento

Para llevar a cabo esta investigación hemos utilizado dos instrumentos, la puesta en práctica de una situación de aprendizaje (SA) de juegos cooperativos de seis sesiones de duración y la versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de Educación Física (Escartí, Gutiérrez y Pascual, 2011) (ver anexo 2). Este último es un instrumento validado en su idioma original y traducido por los mismos autores al español, donde se valora la responsabilidad personal y social de los participantes, consta de 14 ítems los cuales están distribuidos entre las características de responsabilidad social y responsabilidad personal

1. El área de responsabilidad social está compuesta por dos subniveles: a) respeto por otros (3 ítems) y b) ayuda y preocupación por los otros (4 ítems).
2. El área de responsabilidad personal tiene dos subniveles: a) esfuerzo (4 ítems) y b) autonomía (3 ítems).

Para la evaluación, se utiliza una hoja de respuesta tipo escala Likert de seis puntos, desde (1) totalmente en desacuerdo hasta (6) totalmente de acuerdo. La aplicación del instrumento dura un tiempo aproximado de 10 minutos y se le indica al estudiante que es necesaria su honestidad a la hora de responder y que no existen respuestas buenas o malas.

4.3. Descripción del procedimiento

La elección del campo de actuación de la investigación fue tomada en base a la buena predisposición del profesor de la asignatura de Educación Física, continuando con la presentación del proyecto, el cuál fue acogido por el alumnado con predisposición y entusiasmo a la participación en éste.

La segunda fase de la investigación la realizarían todos los grupos del curso, pero la primera y la tercera solo sería llevada a cabo por la muestra elegida. Dos semanas antes de la puesta en práctica de la investigación se comenzó con el proceso de selección de la muestra, previamente se les envió a los padres del alumnado una autorización necesaria para poder

llevar a cabo la realización del pre-test y el post-test, una vez recibidas las autorizaciones se les explicó a los participantes en qué consistía la prueba, rogándoles sinceridad a la hora de sus respuestas. El tiempo estimado para la realización de la prueba era como máximo 20 minutos, aunque la mayoría de ellos tardaron unos 15 minutos en su realización.

Una vez aplicado el cuestionario se procedió a su tabulación, para el análisis de resultados estadísticos con su respectiva interpretación, estableciéndose así la entrada de inicio.

Diseño y aplicación de la situación de aprendizaje (SA):

La SA que se diseñó se denomina “Cooperamos”, es una SA de retos cooperativos diseñada para 2.º de ESO con la que se pretende trabajar fundamentalmente las habilidades motrices y la capacidad de trabajar en equipo.

Cooperamos es una unidad que consiste en ir superando retos en pequeños grupos a lo largo de las sesiones, los cuales van a ir de más simples a más complejos y donde se pretende que con el paso de las sesiones ellos/as mismos sean capaces de crear sus propios retos. Además, se debe saber que este tipo de situaciones de aprendizajes se llevan a cabo en secundaria de forma progresiva y que en este caso, se comenzó trabajando en 1.º de la ESO por parejas o tríos y que en 3.º y 4.º se trabaja en grandes grupos. Por esa razón, se trabajó en grupos formados por cinco o seis miembros, para que haya una progresión con respecto a cursos anteriores y de cara a los cursos futuros, ya que a mayor número de personas por grupo más complicada es la toma de decisiones.

Por último, a través de estas tareas cooperativas, se pretendió que los conflictos que surgieran fueran abordados de manera efectiva utilizando la responsabilidad individual y social y los valores enmarcados dentro del MRPS. Por un lado las tareas cooperativas son procesos colectivos en el que el alumno adquirirá independencia y podrá progresar aumentando su responsabilidad social e individual para la realización de actividades, ya que en el proceso de enseñanza aprendizaje éste será responsable de lo que aprenda o no en el acto educativo, por el otro lado, el énfasis de las tareas cooperativas recae en los factores cognitivos del aprendizaje y la dimensión afectiva desarrollando así la adquisición de valores, así todas las actividades planificadas se realizarían bajo el esquema de los valores de autonomía, respeto y responsabilidad. En el caso de las cinco sesiones, con las actividades que se llevaron a cabo se pretendía que mediante las tareas cooperativas el alumnado tomase decisiones tales como

formar equipos y establecer vínculos entre ellos desarrollando una educación en valores, con el desarrollo de estas actividades estaremos fomentando el desarrollo de la responsabilidad individual y grupal y la puesta en práctica de valores afectivos y sociales.

En relación con el tipo de tareas podremos ver en el (ver anexo 1), con bastante amplitud, el desarrollo de la SA y las características de las tareas que se llevan a cabo orientadas a mejorar y desarrollar la capacidad de trabajar en equipo desde la metodología MRPS de Hellison. Para ello se planteó la siguiente SA (ver tabla 3) y dicha planificación (ver anexo 1) que reúne las características de dicha metodología:

- Autoestima
- Auto actualización
- Auto comprensión
- Relacione interpersonales

Descripción

Planificación:

Se planificaron 6 sesiones de juegos cooperativos, las cuales se desarrollaron desde lo más simple a lo más complejo utilizando diversos materiales y en grupo (ver anexo 1)

Tabla 4. Desarrollo de Situación de Aprendizaje

Sesión	Actividad	Materiales	Contenido
1	Circuito de desafíos cooperativos:	Cuerdas, bancos, balones de baloncesto y vóley, potro, colchonetas, aros, vendas,	El cuerpo: La estructura y funcionalidad. 10 -Participación en actividades físico-motrices y respeto a la diversidad en su realización. La conducta motriz: habilidad y situación motriz. 5- Realización y aceptación de conductas cooperativas y solidarias en las sesiones de educación física, dentro de una labor de equipo para la consecución de objetivos de grupo.
2	1) El salto de la cuerda: 2) Baja del banco: 3)Cruza el río: 4)Los funambulistas: 5)Que no caiga: 6)La Valla:		
3	Cada grupo tendrá toda la sesión para inventar y practicar un reto, el cual tendrán que plasmar en la ficha que les he dado, para poder exponerlo al resto de grupos en la siguiente sesión.		

4	<p>Llevaremos a cabo un circuito que constará de 3 desafíos cooperativos inventados por ellos/as.</p> <p>-</p>	Surgirán de las necesidades	<p>CRITERIO/S DE EVALUACIÓN:</p> <p>5. Aplicar con eficacia y eficiencia las habilidades motrices específicas a distintas situaciones psicomotrices y sociomotrices, considerando tanto los aspectos básicos de su lógica en la resolución de problemas motores como los fenómenos socioculturales que se manifiestan en ellas, aceptando el nivel de ejecución alcanzado.</p> <p>8. Mostrar una actitud de solidaridad y cooperación en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo.</p>
5	<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>-Elegiremos 3 retos de entre todos los que hemos realizado a lo largo de la unidad didáctica y los llevaremos a cabo por equipos como siempre con la diferencia de que esta vez cada grupo va a cronometrar el tiempo que tarda en solventar cada reto, con el objetivo de saber si hemos mejorado en la ejecución, la toma de decisiones y compenetración. No se trata de una competición ni de ver quién tarda menos, es simplemente una manera de competir con ellos mismos e intentar buscar soluciones y realizar las tareas motrices en el menor tiempo posible y de forma correcta.</p>		<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Elegiremos 3 retos de entre todos los que hemos realizado a lo largo de la unidad didáctica y los llevaremos a cabo por equipos como siempre con la diferencia de que esta vez cada grupo va a cronometrar el tiempo que tarda en solventar cada reto, con el objetivo de saber si hemos mejorado en la ejecución, la toma de decisiones y compenetración. No se trata de una competición ni de ver quién tarda menos, es simplemente una manera de competir con ellos mismos e intentar buscar soluciones y realizar las tareas motrices en el menor tiempo posible y de forma correcta.</p>
6	<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Puesta en común de los tiempos que ha realizado cada grupo en cada reto y pequeño debate sobre lo que creemos que hemos aprendido en la unidad didáctica.</p> <p>- <i>El profesor indirectamente va enfocar el debate a la importancia del trabajo en equipo y a la valoración de la experiencia de trabajar en equipo, para tratar algún tipo de conflicto que haya podido haber.</i></p>		

Etapa n.º 3. Aplicación del Post test

Esta última etapa se realizó al concluir la aplicación de la SA. En un horario fuera de clase se utilizó el mismo cuestionario seleccionado a la muestra de los mismos 15 alumnos y bajo las mismas circunstancias.

4.4 Etapas de Proceso

Etapa n.º 1. Aplicación del pre-test

El instrumento se les aplicó sólo a los estudiantes seleccionados dos clases antes de comenzar la intervención de la unidad didáctica, se le dio un máximo de 20 minutos para contestar, al concluir se incorporaron a la clase.

Etapa n.º 2. Diseño y aplicación de la situación de aprendizaje

Se diseñó una situación de aprendizaje en la clase de Educación Física fundamentada en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social, principalmente con actividades cooperativas. La duración de esta intervención tuvo un tiempo aproximado de duración de dos semanas, con una intervención de tres sesiones semanales. Esta unidad didáctica será realizada por todo el alumnado del aula de 2.º de la ESO, aunque sólo se evaluará a la muestra seleccionada. En este caso uno de los tres grupos el B.

El propósito de esta SA era fomentar el comportamiento y responsabilidad social y educación en valores en la clase de Educación Física a través de actividades cooperativas para estudiar la influencia de esta actividad en el comportamiento conflictivo durante la clase.

Etapa n.º 3. Aplicación del Post test

Una vez se concluyó la aplicación de la SA, en la cual participó toda la clase de 2.º de la ESO, se le aplicó el mismo cuestionario aplicado anteriormente a la misma muestra en las mismas condiciones con el fin de medir su nuevo comportamiento luego de la intervención.

Finalmente se compararon los resultados con el fin de comprobar si mejora o no las situaciones conflictivas que aparecen reflejadas en los 14 ítems del cuestionario.

4.5. Análisis de datos

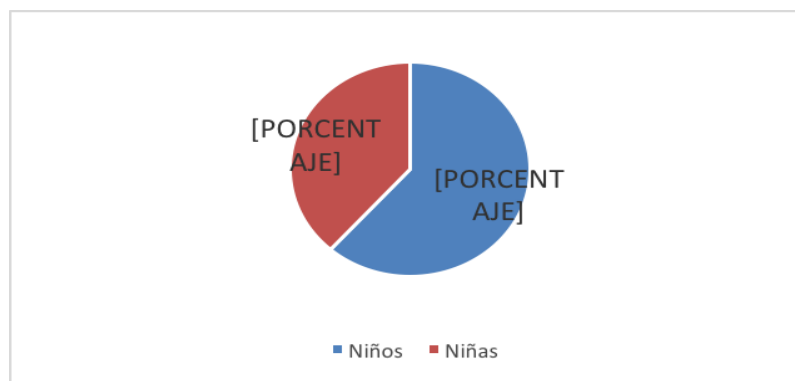
Los datos recopilados a través el Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en Contextos de Educación Física de Escartí et al. (2011), se procesaron con el uso del programa estadístico para Ciencias Sociales IBM SPSS Statistics v.23.0. Se realizaron análisis descriptivos en cuanto al sexo, la edad y las variables de estudio de la muestra. Además, se aplicó el estadístico *t de Student* para muestras independientes con tal de determinar la existencia de diferencias en las puntuaciones obtenidas antes y después de la aplicación de la unidad didáctica.

Se analizaron las diferencias tanto de las puntuaciones totales obtenidas mediante la escala, así como de las distintas subescalas (ver tabla 1). El análisis se llevó a cabo entre las puntuaciones globales comparando la existencia de diferencias entre las distintas subescalas dada la estructura interna del cuestionario.

5. RESULTADOS Y DISCUSION

Para la descripción de la muestra hemos utilizado parámetros estadísticos que nos permitiesen conocer los resultados de manera realista. Una vez aplicado el programa de IBM SPSS Statistics v.23.0 y extraídas las variables, obtuvimos la media y la desviación típica de éstas, así como las tablas de frecuencia pertinentes.

De 15 alumnos que realizaron el pre test, el (38,5%) son niñas y (61,5%) son niños, de edades comprendidas entre los 13 y 16 años. Existe una mayor frecuencia de sujetos con 13 años (46,2%) y una escasa prevalencia de sujetos con 16 años (7,7%), siendo la media de 13,85 años de edad (DT= 0,987). La distribución de la muestra fue la siguiente:



En la tabla 5, se evidencia que no participó ninguna niña de 16 años, y sólo 1 niño de 16 años, es decir que la muestra es mayormente de alumnos de 13 años.

Tabla 5. Descripción de la muestra según sexo y edad.

		Sexo		Total
		Niños	Niñas	
Edad	13 años	(23,1%)	(23,1%)	(46,2%)
	14 años	(23,1%)	(7,7%)	(30,7%)
	15 años	(7,7%)	(7,7%)	(15,4%)
	16 años	(7,7%)	0	(7,7%)
Total		(61,5%)	(38,5%)	(100%)

Con respecto al análisis individual de cada uno de los 14 ítems en los que se divide el cuestionario realizado a los alumnos y haremos una comparación de los valores pre test y los post test, luego continuaremos con los niveles y finalizaremos con la dimensiones (ver tabla 4).

Ítem 1: *Respeto a los demás*. No hemos encontrado variación significativa en este apartado, se partía desde unos valores muy bajos y han continuado prácticamente inalterables después de la aplicación de la SA, esto contrasta con el resultado de otros estudios como el realizado por Pascual, Escartí, Llopis y Gutierrez (2010), donde se nos habla de una percepción de mejora generalizada en la variable de respeto, si bien es cierto que no es una muestra cuantificada.

Ítem 2: *Respeto a mi profesor*. Al igual que hablábamos en el anterior apartado no apreciamos una variación cuantificable entre el pre y el post test, por el contrario, en el estudio realizado por Cutforth (1997) se nos habla de una mejora del respeto tanto entre compañeros como en referencia al docente.

Ítem 3: *Ayudo a los demás*. Realizando la comparativa entre el antes y el después de la aplicación del test, encontramos una mejora notable en el mismo sentido, tal y como señala el estudio realizado por Sánchez, Gómez, Valero y De la Cruz (2013).

Ítem 4: *Animo a los demás*. En dicho ítems apreciamos una leve variación positiva que nos indica una mejora del post test respecto al pre test.

Ítem 5: *Soy amable con los demás*. No se aprecia una variación significativa en la comparación de ambas aplicaciones del pretest y el posttest.

Ítem 6: *Controlo mi temperamento*. No se encuentra ninguna variación significativa en la comparación de ambos test, aplicando el modelo de responsabilidad social.

Ítem 7: *Colaboro con los demás*. Nos muestra un aumento significativo en lo que se refiere a la colaboración entre alumnos una vez aplicado el modelo de responsabilidad.

Ítem 8: *Participo en todas las actividades*. La participación del alumnado se ve claramente aumentada una vez aplicado el modelo, y los resultados del pos-test nos lo corroboran de manera significativa.

Ítem 9: *Me esfuerzo*. Apreciamos un aumento significativo en el esfuerzo del alumnado con relación a la comparación de los resultados de ambos test.

Ítem 10: *Me propongo metas*. No apreciamos variación significativa en dicho apartado antes y después de la aplicación del modelo.

Ítem 11: *Trato de esforzarme aunque no me guste la tarea*. El esfuerzo del alumnado cuando se enfrenta a una tarea que no es de su agrado no varía una vez aplicado el modelo utilizado.

Ítem 12: *Quiero mejorar*. La motivación del alumnado se ve influenciada de forma significativa tras la aplicación del SA, siendo más alta en los resultados arrojados por pos-test que hemos realizado.

Ítem 13: *Me esfuerzo mucho*. Los resultados del post-test nos indican que el esfuerzo del alumnado y la motivación en el aula han aumentado una vez aplicado el modelo.

Ítem 14: *No me propongo metas*. En la propuesta de metas y objetivos por parte de los alumnos no apreciamos una variación significativa en lo que se refiere a la comparación de la aplicación de la situación de aprendizaje.

Del mismo modo, en la tabla 7 podemos apreciar, mediante un análisis más profundo de los distintos elementos de la escala, como la diferencia encontrada en la responsabilidad social recae de forma mayoritaria en la subdimensión o nivel de ayuda y preocupación por los demás, donde se muestran diferencias entre la fase pretest y posttest ($t=3,422$ $p<0,01$). En la misma dirección, Lifka (1990) asegura producirse una mejora en la ayuda a otros compañeros, al igual que Cutforth (1997) que nos indica síntomas de mejoría en las relaciones interpersonales donde se produce un alza de actitudes positivas tanto de ayuda como de preocupación hacia otros compañeros. Sin embargo, no encontramos diferencias estadísticamente significativas para el respecto ($t=1,732$ $p>0,05$).

No obstante, Cutforth y Pucket (1999) si señalan un aumento significativo del respeto del alumnado, cabe señalar que el estudio mencionado al igual que el realizado por mí la muestra de alumnos era bastante reducida en este caso de 11 alumnos, de igual modo Pascual, Escartí, Llopis y Gutiérrez (2011) mencionan la mejora del nivel de respeto tras la aplicación de MRPS.

En conclusión podemos afirmar que el estudio sigue la línea de los realizados anteriormente por otros autores, pero aun así nos encontramos con diferencias en el nivel de respeto comparando con algunos estudios realizados anteriormente.

En cuanto a la *responsabilidad personal*, se encuentran diferencias significativas en el nivel de esfuerzo, lo cual denota un aumento del mismo ($t=4,006$ $p<0,01$), destacando al respecto que tanto el estudio realizado por Lifka (1990) como por Pardo (2008) señalan que la utilización de este modelo en sus respectivos estudios repercute en un mayor índice de esfuerzo en los alumnos tras la aplicación del mismo.

Sin embargo no se aprecia una mejora en la autonomía ($t=-0,610$ $p>0,05$), por el contrario diversos autores, de los cuales nos gustaría destacar a Georgiadis (1990), percibe un fortalecimiento tanto de la autonomía personal como en la grupal, tal y como apunta el estudio de Caballero-Blanco y Delgado-Noguera (2015) en el cual se revela el crecimiento de la autonomía de manera considerable.

Tal y como se evidencia en los resultados que arrojan la interpretación de los datos, en la dimensión de responsabilidad personal se muestra una mejora significativa en términos

generales de la misma, aunque también queda de manifiesto que en la sub-dimensión o nivel de autonomía no se ha conseguido demostrar una notable mejora, tal y como queda reflejado en la tabla número 7.

Tabla 6. Comparación de medias entre la fase pre y post-test para las sub-dimensiones o niveles de respeto, ayuda, esfuerzo y autonomía.

	Pre-test	Post-test				
	Media (dt)	Media (dt)	Mean _a - Mean _b	T	Gl	Sig. (bilateral)
Respeto	14,77 (2,55)	15,77 (1,69)	1,00000	1,732	12	,109
Ayuda	17,38 (4,55)	19,61 (4,52)	2,23077	3,422	12	,005
Esfuerzo	16,85 (6,13)	20,46 (3,62)	3,61538	4,006	12	,002
Autonomía	12,31 (1,65)	12,07 (1,61)	-,23077	-,610	12	,553

En un análisis más profundo, se comparó la existencia de diferencias entre las distintas subescalas o dimensiones dada la estructura interna del cuestionario.

En la tabla 8 se puede observar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la responsabilidad social ($t=3,81$ $p<0.01$), aunque bien es cierto que antes de realizar este trabajo se llevó a cabo una revisión bibliográfica y los resultados de los mismos fueron mucho más acentuados que este, lo cual se puede achacar como ya mencionaba en apartados anteriores a las limitaciones del estudio por la duración del mismo.

En la responsabilidad personal ($t=3,04$ $p<0,05$) hemos encontrado una mejora y es precisamente a este nivel, al que Hellison presta mayor importancia ya que mediante el mismo se puede trasladar lo aprendido dentro del aula fuera de la misma e incluso ir un paso más allá y ser el alumno el que pueda ejercer de cierto modo como docente.

Tabla 7. Comparación de medias entre la fase pre y post-test para las dimensiones de responsabilidad social y personal.

	Pre-test	Post-test	Mean _a - Mean _b	T	Gl	Sig. (bilateral)
	Media (dt)	Media (dt)				
Responsabilidad social	32,15 (6,48)	35,38 (5,77)	3,23	3,81	12	,002
Responsabilidad personal	29,15 (7,36)	32,54 (4,97)	3,38	3,04	12	,010

Para finalizar y una vez realizados los análisis estadísticos para determinar las diferencias existentes entre las puntuaciones encontradas antes y después de la aplicación de la SA, se ha obtenido la puntuación total de la escala de la siguiente forma; se han sumado las puntuaciones de todos los ítems y han sido divididas por 14 (el número total de ítems), siendo 3,8 (DT= 0,73) la media obtenida para la muestra en la fase pre-test y 4,85 (DT= 7.2) en la fase post-test. Para examinar las diferencias se ha aplicado la prueba estadística *t de Student* para muestras relacionadas. Los resultados los podremos ver en la Tabla 9

Tabla 8. Comparación de medias entre la fase pretest y posttest.

	Puntuación hallada antes de la intervención	Puntuación hallada después de la intervención	Mean _a - Mean _b	T	Gl	Sig. (bilateral)
	Media (dt)	Media (dt)				
Responsabilidad Personal y Social en contextos de Educación Física	3,8 (0,73)	4,85 (7,2)	-1,02198	-12,368	12	,000

Como se puede observar, la significación obtenida para la diferencia de medias en las puntuaciones halladas para la responsabilidad personal y social, antes y después de la aplicación de la unidad didáctica, es inferior a 0,01, lo que significa que existen diferencias estadísticamente significativas con un nivel de confianza del 99%. Las puntuaciones más altas han sido obtenidas después de la intervención.

En otros estudios de esta índole, los resultados reafirman lo anteriormente mencionado. Escarti et al. (2010) muestran que tras la aplicación del MRPS se ha producido un desarrollo para las variables tanto en la responsabilidad personal como social en la misma línea el estudio de Hellison y Wright (2003) apunta mejoras en la responsabilidad personal y social y conductas de liderazgo, así como transferencia de comportamientos a otros contextos, al igual que Sánchez Alcaraz, Gómez Marmol, Valero y De la Cruz (2013) que en uno de sus estudios más recientes constatan una mejora significativa de la responsabilidad personal y social en el alumnado de primaria y de secundaria.

Para finalizar este apartado, resultados obtenidos demuestran a nivel general una mejora de las habilidades relacionadas con la responsabilidad personal y social en la medida post-test, produciéndose dicha mejora de forma homogénea en la muestra.

6. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

6.1 Conclusiones

A tenor de los resultados obtenidos en la investigación, llegamos a la siguiente conclusión.

- Con relación al objetivo general, *Analizar la repercusión que una situación de aprendizaje basada en el MRPS tiene en la resolución de conflictos:*

Existe una mejora en términos generales, ya que al registrarse un aumento de la responsabilidad tanto social como personal la frecuencia e intensidad de los conflictos puede reducirse.

Se ha producido una mejoría en lo referente a la resolución de los conflictos que se dieron en las primeras sesiones de juegos cooperativos con respecto a las últimas.

- Haciendo referencia al primer objetivo específico, *Determinar la variación que existe en la responsabilidad social tras aplicar la Situación de Aprendizaje (SA):*

Se constata una leve mejora en el alumnado una vez aplicado la SA basada en el MRPS, como así lo ratifica el análisis de los datos del pre y post test.

-Respecto al segundo objetivo específico, *Determinar la variación experimentada en la responsabilidad personal tras aplicar la SA:*

Se comprueba una mejora en términos generales en todas las dimensiones, no así en la subdimensión del nivel de autonomía, que no sufre variación.

6.2. Limitaciones del estudio

A la hora de realizar la investigación nos hemos enfrentado con una serie de limitaciones, las cuáles han mermado de una manera u otra el proceso de la investigación, reseñando a continuación las más significativas:

- a) La muestra de alumnos, debido a las características del centro, es reducida si la comparamos con otros estudios que tratan de este mismo modelo.
- b) La duración de la SA en la que aplicamos la metodología de Hellison es de tan solo de cinco sesiones, con lo cual la posible incidencia de las mejoras que puede llegar a realizar este modelo, se han podido ver mermadas significativamente por carencia de tiempo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Barceló, T. (2008). *Entre personas: una mirada cuántica a nuestras relaciones humanas*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- Bardisa, T. (2007). Consenso y conflicto en los centros educativos. *Educación*, 43, 95-128.
- Barreiro, T. (1999). *Situaciones conflictivas en el aula. Propuesta de resolución y prevención: encuadre GREC*. En F. Brandoni, E (comp.) *Mediación escolar*. Buenos Aires: Editorial Peirós.
- Blandón, M., Molina, V. A., Marín, V., y De Jesús, E. (2005). Estilos directivos y la violencia escolar, las prácticas de la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 87-103.
- Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Caballero, P. (2015). Percepción del alumnado de formación profesional sobre los efectos de un programa de desarrollo positivo (modelo de responsabilidad de Hellison). *Journal of Sport and Health Research*, 7(2), 113-126.
- Campo, A., Fernández, A., y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos. *Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- Caravaca, C., y Sáez, J. (2013). La mediación: herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. *Revista de educación social*, 16, 1-16.
- Cecchini, J. A., González, C., Alonso, C., Barreal, J. M., Fernández, C., García, M., Llaneza, R., y Nuño, P. (2009). Repercusiones del Programa Delfos sobre los niveles de agresividad en el deporte y otros contextos de la vida diaria. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 96, 34-41.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., y Contreras, O. (2007). Effects of Personal and Social Responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Cecchini, J. A., Montero, J., y Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de mnintervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., y Contreras, O.R. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cutforth, N. (1997). What's worth doing: reflections on an after-school program in a Denver Elementary School. *Quest*, 49, 130-139.

- Cutforth, N. y Pucket, K. M. (1999). An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program. *The Urban*, 31(2), 153-172.
- Del Rey, R., Ortega, R y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 159-180.
- Debusk, M. y Hellison, D. (1997). Implementing a Physical Educatoin Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Editorial Santillana.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Entelman, R. F. (2009). *Teoría de conflictos: Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3).
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C., y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio "observacional". *Educación*, 341, 373-396.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., (2011). Propiedades Psicométricas de las versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en contextos de educación física. *Psicología del Deporte*. 20,119-130.
- Fernández, F. D., Pichardo, M. D. C., y Arco, J. L. (2005). Diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto para la prevención del maltrato entre compañeros. *Mexicana de Psicología*, 22(2) 205-207.
- Fisas, J. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Editorial Icaria y Antrazyt-UNESCO.
- Funes, J. (2006). ¿Qué está cambiando?: Convivencia y confrontaciones en los centros. *Cuadernos de pedagogía*, 359, 32-35.

- Fraile, A. Ruiz, J, Velázquez, C., y López, V. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Fraile, A., y Vizcarra, M. T. (2009). La investigación naturalista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 119-132.
- García, P. (1999), Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner (1987 b: 82, 1979). En contextos educativos. 82-90. Universidad de Girona
- Georgiadis, N. (1990). Does basketball have to be all W's and L's? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (6). 42-43
- Gifre, M. y Guitart, M. (2012) Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. (1987 b: 24) En: contextos educativos, 15, 79-92. Universidad de Girona.
- Girard y Koch (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Editorial Granica.
- González, C. (2010). *Los secretos del profesorado eficaz en educación física*. Barcelona: Editorial INDE.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Hellison, D. R. (1973). *Humanistic physical education*. Londres. Editorial Prentice Hall.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Editorial Human Kinetics.
- Hellison, D.R, Martinek, T., Walsh, D., y Holt, N. (2008). Deporte y liderazgo responsable entre los jóvenes. *Desarrollo positivo de la juventud a través del deporte*, 413, 49-60.
- Hellison, D. y Wright, P. M. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381.
- Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., Frey, K. S., Snell, J. L., y McKenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: teacher implementation variables related on initial impact of the steps to respect program. *School Psychology*, 36, 3-21.
- Jares, X. R. (2001). *Aprender a vivir*. Vigo: Editorial Xerais.
- Jiménez, P. (2006). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.

- Jimerson, S. R. y Furlong, M. J. (Eds.) (2006). *The handbook of school violence and school safety. From research to practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lifka, B. (1990). Hiding beneath the Stairwell-A dropout prevention program for hispanic youth. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (6), 40-41.
- Martín, A., y Gairín, J. (2008) *Mediación y resolución de conflictos en instituciones educativas*. Grafica.LOM
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Conflictos escolares y vías de solución. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 5, 23-31.
- Martínez, B. S. A., Gómez-Mármol, A., Valenzuela, A. V., de la Cruz Sánchez, E., y Suárez, A. D. (2016). El modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9(18), 16-26.
- Medina, J. (2004). Educar la convivencia en el aula de Educación Física. *Bs. As*, 10, 39-145.
- Medina Díaz, F. J., Munduate Jaca, M. L., y Martínez Pecino, R. (2007). La enseñanza de la negociación. *Temas laborales*, 90, 183-203.
- Munne, M., y Mac-Cragh, P. (2006). Los diez principios de la mediación. *Barcelona: Grao*. Ortega, R. (2006). *La convivencia: un modelo para la prevención de la violencia*. Recuperado de <http://www.acosomoral.org/pdf/ORTEGA.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2017). *Violencia*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/violence/es/>
- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la Educación Física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 13, 40-50.
- Pardo, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getáfe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis Doctoral Europea, Universidad Politécnica de Madrid.
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia. *Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 265-290.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 1.^a edición. Madrid: Espasa Calpe, 2006. Edición en cartón.
- Ruiz, R. O. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 5, 29-48.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., y De La Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de Educación Física. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.

- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., De La Cruz, E., y Esteban, R. (2012). Influencia del Modelo de Responsabilidad Personal y Social en la Calidad de Vida de los Escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 13-18.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza: Editorial INDE.
- Tamayo, M. (2007). *El Proceso de la Investigación Científica*: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. Ciudad de México: Editorial Limusa.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Valenzuela, F. y Onetto, F. (1983). Estudio ecológico de la actividad educativa a partir del desempeño del director y del clima organizacional. *La educación*, 93.
- Viedma, A. (2007.) *Modelo para el análisis de los sistemas de Convivencia de los centros escolares*. Curso de Experto Universitario de Convivencia Escolar. UNED. Bloque Temático III. Tema 2.
- Vinyamata, E (2004). *Aprenda del conflicto: conflictología y Educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vinyamata, E. (2006). *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Editorial Grao.

8. ANEXOS

Anexo 1 Planificación de la situación de aprendizaje

UNIDAD de PROGRAMACIÓN: DESAFÍOS COOPERATIVOS		NIVEL: 2.º ESO
Nº SESIÓN: 1 y 2		FECHA:
<p>CRITERIO/S DE EVALUACIÓN:</p> <p>5. Aplicar con eficacia y eficiencia las habilidades motrices específicas a distintas situaciones psicomotrices y sociomotrices, considerando tanto los aspectos básicos de su lógica en la resolución de problemas motores como los fenómenos socioculturales que se manifiestan en ellas, aceptando el nivel de ejecución alcanzado.</p> <p>8. Mostrar una actitud de solidaridad y cooperación en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo.</p>		ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE:
<p>CONTENIDOS:</p> <p>El cuerpo: La estructura y funcionalidad.</p> <p>10 -Participación en actividades físico-motrices y respeto a la diversidad en su realización.</p> <p>La conducta motriz: habilidad y situación motriz.</p> <p>5- Realización y aceptación de conductas cooperativas y solidarias en las sesiones de educación física, dentro de una labor de equipo para la consecución de objetivos de grupo.</p>		<p>COMPETENCIAS:</p> <p>-Social y ciudadana.</p> <p>-Autonomía e iniciativa personal.</p> <p>-Aprender a aprender.</p>
<p>METODOLOGÍA:</p> <p>Asignación de tarea y Descubrimiento guiado</p>		<p>MATERIAL:</p> <p>Cuerdas, bancos, balones de baloncesto y volley, potro, colchonetas, aros, vendas,</p>
INTRODUCCIÓN – ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO.		
REP. GRÁFICA:	15 DUR:	<p>PARA EL PROFESOR:</p> <p>Que sean capaces de formar los equipos y de preparar la mente para la parte principal de la sesión.</p>
DESCRIPCIÓN:	<p>Parte inicial: Evaluación inicial acerca de los desafíos cooperativos. Breve explicación sobre la U.D. y formación de los grupos.</p> <p>Los grupos los van a formar ellos mismo con la única premisa de que han de ser grupos mixtos, procurando</p>	<p>PARA EL ALUMNO:</p> <p>Preparar la mente para la parte principal de la sesión, formando los grupos y comprendiendo los contenidos de la unidad didáctica.</p> <p>¿He comprendido lo que vamos a hacer?</p> <p>¿Sé lo que es un reto cooperativo?</p>
		CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:

PARTE PRINCIPAL	
REP. GRÁFICA:	DUR:30
	<p>PARA EL PROFESOR: Ser capaz de ponerse de acuerdo, participar de forma activa y tomar decisiones para solventar algún reto.</p> <p>PARA EL ALUMNO: Ser capaz de tomar decisiones en grupo y dar respuestas motrices válidas para superar los desafíos. ¿He sido capaz de superar algún reto? ¿He sido capaz de ponerme de acuerdo con los compañeros de grupo?</p>
<p>DESCRIPCIÓN: Circuito de desafíos cooperativos: 1) El salto de la cuerda: Este rato trata de que todo el equipo sea capaz de saltar la comba. Normas: -La cuerda debe siempre estar en movimiento girando como el juego de la comba. -En cada giro la cuerda debe tocar el suelo. -Siempre que la cuerda golpee en el suelo, una persona y sólo una debe saltarla. -Cada persona del grupo debe dar un salto y solo uno. -Sí se incumple cualquiera de las normas hay que volver a empezar. 2) Baja del banco: El reto consiste en bajar todos de los dos bancos, haciendo que el balón bote dentro del aro situado entre ambos bancos. Normas: -Si una persona logra que el balón vote en el interior del aro situado entre puede bajar al suelo. Si una persona toca el suelo sin haberlo hecho hay que volver a empezar. -Una persona en el suelo no puede tocar el balón. 3) Cruza el río: El grupo debe pasar unido por las manos desde la primera a la última base siguiendo el orden de las mismas. Normas: -Nadie puede soltarse de las manos ni cambiar la forma de agarrar las manos, de la forma que comienzan hay que acabar. -Nadie puede pisar fuera de las bases. -El número máximo de pies que pueden ocupar una misma base al mismo tiempo es de dos. -El grupo debe recorrer las bases siguiendo el orden establecido. -Si se incumple cualquiera de las normas, todo el grupo ha de comenzar el desafío. 4) Los funambulistas: Consiste en que todo el grupo pase el banco sueco sin tocar el suelo. Normas: -Todos los componentes del equipo han de empezar arriba del banco.</p>	<p>CRITERIO DE INTERTENCIÓN:</p>

<p>-Una vez empezado ningún componente del equipo puede tocar el suelo, si alguno lo toca todos tienen que empezar del principio.</p> <p>-Para avanzar, el último ha de ponerse el primero y así sucesivamente.</p> <p>5) Que no caiga: Trata de llevar la pelota de un lado a otro de la cancha sin que caiga al suelo y sin usar las manos, teniendo en cuenta que tienen que participar todos y tocar todas las pelotas.</p> <p>Normas:</p> <p>-Todas las personas que componen el grupo han de participar en el recorrido tocando la pelota.</p> <p>-En el caso de que alguien no participe o la pelota toque el suelo se ha de empezar del principio.</p> <p>6) La Valla: Todo el grupo debe de pasar por encima de la valla sin tocarla.</p> <p>Normas:</p> <p>-Todas las personas que componen el grupo deben superar la valla, pasando por encima de ella.</p> <p>-Nadie debe tocar la valla; si alguien lo hiciera, esa persona y una que ya estuviera al otro lado deben volver al punto de origen.</p>		
REP. GRÁFICA:	DUR:	PARA EL PROFESOR:
		PARA EL ALUMNO:
DESCRIPCIÓN:		CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:
VUELTA A LA CALMA – RECAPITULACIÓN.		
REP. GRÁFICA:	DUR:	PARA EL PROFESOR:
	5	Bajar pulsaciones e interpretar lo que ha aprendido el alumnado en la sesión y su experiencia.
		PARA EL ALUMNO:
		Pensar sobre los objetivos trabajados en la sesión y sus aportaciones al trabajo de equipo.
DESCRIPCIÓN:		CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:
Puesta en común de los objetivos tratados en la sesión y de las conclusiones que sacan de la experiencia de trabajar en equipo, comentando los resultados grupales de las fichas de autoevaluación.		

UNIDAD de PROGRAMACIÓN: DESAFIOS COOPERATIVOS		NIVEL: 2.º ESO
N.º SESIÓN: 3		FECHA:
<p>CRITERIO/S DE EVALUACIÓN:</p> <p>5. Aplicar con eficacia y eficiencia las habilidades motrices específicas a distintas situaciones psicomotrices y sociomotrices, considerando tanto los aspectos básicos de su lógica en la resolución de problemas motores como los fenómenos socioculturales que se manifiestan en ellas, aceptando el nivel de ejecución alcanzado.</p> <p>8. Mostrar una actitud de solidaridad y cooperación en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo.</p>		ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE:
<p>CONTENIDOS:</p> <p>El cuerpo: La estructura y funcionalidad. 10 -Participación en actividades físico-motrices y respeto a la diversidad en su realización. La conducta motriz: habilidad y situación motriz. 5- Realización y aceptación de conductas cooperativas y solidarias en las sesiones de educación física, dentro de una labor de equipo para la consecución de objetivos de grupo.</p>		<p>COMPETENCIAS:</p> <p>-Social y ciudadana. -Autonomía e iniciativa personal. -Aprender a aprender.</p>
<p>METODOLOGÍA:</p> <p>Resolución de problemas.</p>		<p>MATERIAL:</p> <p>Cuerdas, bancos, balones de baloncesto y volley, potro, colchonetas, aros, vendas,</p>
INTRODUCCIÓN – ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO.		
<p>REP. GRÁFICA:</p> <p>DUR:</p>	10	<p>PARA EL PROFESOR:</p> <p>Que recuerden como son los retos y los pasos que hay que seguir para poder crear un reto con éxito.</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Parte inicial: Haremos un recordatorio de las sesiones realizadas con anterioridad y explicaré y entregaré las fichas para crear retos.</p>		<p>PARA EL ALUMNO:</p> <p>Preparar la mente para la parte principal de la sesión, y que sean capaces de comprender como se crea un reto y las características que tienen que seguir.</p> <p>¿He comprendido lo que vamos a hacer? ¿Sé lo que es un reto cooperativo?, ¿Comprendí cómo se rellena la ficha y los aspectos que tiene que incluir un desafío?</p>
		CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:

PARTE PRINCIPAL		
REP. GRÁFICA:	DUR:33	<p>PARA EL PROFESOR: Ser capaz de ponerse de acuerdo y tomar decisiones para lograr crear un desafío cooperativo.</p> <p>PARA EL ALUMNO: Ser capaz de tomar decisiones en grupo y crear un desafío cooperativo válido para plantearlo en la siguiente sesión a los otros grupos. ¿He sido capaz de ponerme de acuerdo con los compañeros de grupo? ¿He sido capaz de crear un desafío cooperativo cumpliendo la ficha?</p> <p>CRITERIO DE INTERTENCIÓN:</p>
DESCRIPCIÓN: Cada grupo tendrá toda la sesión para inventar y practicar un reto, el cual tendrán que plasmar en la ficha que les he dado, para poder exponerlo al resto de grupos en la siguiente sesión.		
REP. GRÁFICA:	DUR:	<p>PARA EL PROFESOR:</p> <p>PARA EL ALUMNO:</p> <p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:</p>
DESCRIPCIÓN:		
VUELTA A LA CALMA – RECAPITULACIÓN.		
REP. GRÁFICA: DUR:	5	<p>PARA EL PROFESOR: Bajar pulsaciones y poner en común los retos que han inventado.</p> <p>PARA EL ALUMNO: Pensar sobre los objetivos trabajados en la sesión y analizar los retos inventados por los diferentes grupos. ¿Hemos sido capaces de inventar un reto? ¿Qué objetivos tiene esta sesión?</p> <p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:</p>
DESCRIPCIÓN: Pequeña puesta en común de los retos que ha elaborado cada grupo y de los objetivos tratados en la sesión.		

UNIDAD de PROGRAMACIÓN: DESAFÍOS COOPERATIVOS		NIVEL: 2.º ESO
Nº SESIÓN: 4		FECHA:
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN: 5. Aplicar con eficacia y eficiencia las habilidades motrices específicas a distintas situaciones psicomotrices y sociomotrices, considerando tanto los aspectos básicos de su lógica en la resolución de problemas motores como los fenómenos socioculturales que se manifiestan en ellas , aceptando el nivel de ejecución alcanzado. 8. Mostrar una actitud de solidaridad y cooperación en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo .	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE:	
CONTENIDOS: El cuerpo: La estructura y funcionalidad. 10 -Participación en actividades físico-motrices y respeto a la diversidad en su realización. La conducta motriz: habilidad y situación motriz. 5- Realización y aceptación de conductas cooperativas y solidarias en las sesiones de educación física, dentro de una labor de equipo para la consecución de objetivos de grupo.	COMPETENCIAS: -Social y ciudadana. -Autonomía e iniciativa personal. -Aprender a aprender.	
METODOLOGÍA: Resolución de problemas	MATERIAL: Depende de lo que necesiten los chicos/as.	
INTRODUCCIÓN – ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO.		
REP. GRÁFICA: DUR:	10	PARA EL PROFESOR: Pretendo que recuerden lo que hicimos en las sesiones anteriores y que se sitúen en lo que vamos a realizar hoy.
DESCRIPCIÓN: Breve recordatorio de lo trabajado en la sesión anterior. Repartir las fichas con los retos inventados por ellos/as y dar tiempo a que cada grupo coloque el material y la posta con su reto.	PARA EL ALUMNO: Recordar lo que hicimos las sesiones anteriores y tener en mente lo que vamos a hacer en ésta. Colocar cada grupo su reto para dejar hecho el circuito para la parte principal de la sesión. ¿He comprendido lo que hemos hecho y lo que vamos a hacer? ¿Hemos sido capaces de preparar el reto que inventamos?	
	CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:	

PARTE PRINCIPAL		
REP. GRÁFICA: 30	DUR:	<p>PARA EL PROFESOR: Participación activa en las tareas que planteen los retos, interactuando con los compañeros/as y tomando decisiones en conjunto que permitan solventarlos.</p> <p>PARA EL ALUMNO: Realizar las tareas motrices que requieren los retos planteados y ponerme de acuerdo con mi grupo para tomar las decisiones necesarias que permitan superar el reto con éxito. ¿He logrado realizar los ejercicios que pedía el reto? ¿He logrado ponerme de acuerdo con mis compañeros/as y realizar mi trabajo dentro del grupo?</p> <p>CRITERIO DE INTERTENCIÓN:</p>
DESCRIPCIÓN: Llevaremos a cabo un circuito que constará de 3 desafíos cooperativos inventados por ellos/as.		
REP. GRÁFICA:	DUR:	<p>PARA EL PROFESOR:</p> <p>PARA EL ALUMNO:</p> <p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:</p>
DESCRIPCIÓN:		
VUELTA A LA CALMA – RECAPITULACIÓN.		
REP. GRÁFICA: 10	DUR:	<p>PARA EL PROFESOR: Quiero que sean capaces de ver y aceptar sus propios fallos y aciertos en el trabajo realizado y que además sean capaces de evaluar con criterio y argumentos el trabajo realizado por los demás grupos.</p> <p>PARA EL ALUMNO: Que sean capaces de ponerse de acuerdo con su grupo para autoevaluarse y evaluar los retos del resto de grupos. ¿He comprendido lo que son los desafíos cooperativos y como se crean? ¿Hemos sido capaces de evaluarnos a nosotros mismos y al resto de grupos de forma objetiva?</p> <p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:</p>
DESCRIPCIÓN: Se repartirán dos fichas a cada grupo; Fichas 1: Se autoevaluará la participación del grupo en cada uno de los retos y se plantearán variantes con las que se pueda dificultar o facilitar. (autoevaluación) Ficha 2: Cada grupo evaluará los retos de los otros dos grupos, rellenando los apartados que pone la ficha. (coevaluación)		

UNIDAD de PROGRAMACIÓN: DESAFÍOS COOPERATIVOS		NIVEL: 2.º ESO
Nº SESIÓN: 5		FECHA:
CRITERIO/S DE EVALUACIÓN: 5. Aplicar con eficacia y eficiencia las habilidades motrices específicas a distintas situaciones psicomotrices y sociomotrices, considerando tanto los aspectos básicos de su lógica en la resolución de problemas motores como los fenómenos socioculturales que se manifiestan en ellas , aceptando el nivel de ejecución alcanzado. 8. Mostrar una actitud de solidaridad y cooperación en la realización de actividades físico-motrices para la consecución de objetivos comunes y considerando la competición como una forma lúdica de autosuperación personal y del grupo .	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE:	
CONTENIDOS: El cuerpo: La estructura y funcionalidad. 10 -Participación en actividades físico-motrices y respeto a la diversidad en su realización. La conducta motriz: habilidad y situación motriz. 5- Realización y aceptación de conductas cooperativas y solidarias en las sesiones de educación física, dentro de una labor de equipo para la consecución de objetivos de grupo.	COMPETENCIAS: -Social y ciudadana. -Autonomía e iniciativa personal. -Aprender a aprender.	
METODOLOGÍA: Asignación de tareas	MATERIAL: Depende de los retos que elija la clase.	
INTRODUCCIÓN – ANIMACIÓN/CALENTAMIENTO.		
REP. DUR:10	GRÁFICA:	PARA EL PROFESOR: Intento que recuerden todos los retos que hemos visto a lo largo de la unidad didáctica que hagan una clasificación de los que más les ha gustado.
DESCRIPCIÓN: Haremos un recordatorio de todo lo visto a lo largo de la U.D. y explicaremos en qué consiste la sesión. Tendrán que votar también por grupos los 3 retos que más les han gustado y prepararlos para poder realizar la parte principal de la sesión.	PARA EL ALUMNO: Que tengan la capacidad de recordar los diferentes tipos de retos que hemos visto a lo largo de las sesiones y votar en grupos los más que les han gustado. ¿Recuerdo los retos que hemos visto a lo largo de las sesiones? ¿Soy capaz de ponerme de acuerdo con mi equipo y realizar una clasificación de ellos?	
CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:		

PARTE PRINCIPAL		
REP. GRÁFICA:	DUR:30	PARA EL PROFESOR:
		PARA EL ALUMNO:
DESCRIPCIÓN: Elegiremos 3 retos de entre todos los que hemos realizado a lo largo de la unidad didáctica y los llevaremos a cabo por equipos como siempre con la diferencia de que esta vez cada grupo va a cronometrar el tiempo que tarda en solventar cada reto, con el objetivo de saber si hemos mejorado en la ejecución, la toma de decisiones y compenetración. No se trata de una competición ni de ver quién tarda menos, es simplemente una manera de competir con ellos mismos e intentar buscar soluciones y realizar las tareas motrices en el menor tiempo posible y de forma correcta.		CRITERIO DE INTERTENCIÓN:
REP. GRÁFICA:	DUR:	PARA EL PROFESOR: Pretendo que mejoren en la toma de decisiones y en las habilidades motrices utilizadas en los diferentes retos, ya que ya tienen la experiencia de haberlos solucionado y saber que se están cronometrando les hará pensar y actuar con mayor rapidez.
		PARA EL ALUMNO: Lograr mejorar la toma de decisiones y la ejecución de tareas que plantean los retos con respecto a las sesiones anteriores, participado de forma activa, con eficacia y colaborando con mis compañeros/as de grupo. ¿Creo que hemos mejorado con respecto a las sesiones anteriores? ¿Me cuesta menos ponerme de acuerdo con mi grupo?, ¿Hemos solucionado con éxito los retos que se nos han planteado?
DESCRIPCIÓN:		CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:
VUELTA A LA CALMA – RECAPITULACIÓN.		
REP. DUR:10	GRÁFICA:	PARA EL PROFESOR: Comprender lo importante que va a ser trabajar en equipo a lo largo de sus vidas y analizar los errores y las mejoras que ha habido a lo largo de las sesiones en ese aspecto.

	<p>PARA EL ALUMNO:</p> <p>¿Qué me ha parecido la experiencia?</p> <p>¿En qué creemos que hemos mejorado con esta unidad didáctica?, ¿Por qué crees que es importante saber trabajar en equipo?, ¿En qué aspectos motrices/socioafectivos crees que has fallado?</p>
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Puesta en común de los tiempos que ha realizado cada grupo en cada reto y pequeño debate sobre lo que creemos que hemos aprendido en la unidad didáctica.</p> <p><i>El profesor indirectamente va enfocar el debate a la importancia del trabajo en equipo y a la valoración de la experiencia de trabajar en equipo, para tratar algún tipo de conflicto que haya podido haber a lo largo de las sesiones.</i></p>	<p>CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:</p>

Anexo 2. Cuestionario utilizado

Versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en Contextos de Educación Física Escartí, Gutiérrez, Pascual (2011).

Lo normal es comportarse unas veces bien y otras mal. Nos interesa saber cómo te comportas normalmente durante la clase de educación física. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde a las siguientes preguntas con sinceridad y rodea con un círculo el número que representa mejor tu comportamiento

Versión española del Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social en Contextos de Educación Física (Escartí, Gutiérrez, Pascual, 2011)						
Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a tu comportamiento durante las clases de Educación Física	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6
01-Respeto a los demás	1	2	3	4	5	6
02-Respecto a mi profesor	1	2	3	4	5	6
03-Ayudo a otros	1	2	3	4	5	6
04-Animo a los demás	1	2	3	4	5	6
05-Soy amable con los demás	1	2	3	4	5	6
06-Controlo mi temperamento	1	2	3	4	5	6
07-Colaboro con los demás	1	2	3	4	5	6
08-Participo en todas las actividades	1	2	3	4	5	6
09-Me esfuerzo	1	2	3	4	5	6
10-Me propongo metas	1	2	3	4	5	6
11-Trato de esforzarme aunque no me gusta la tarea	1	2	3	4	5	6
12-Quiero mejorar	1	2	3	4	5	6
13-Me esfuerzo mucho	1	2	3	4	5	6
14-No me propongo ninguna meta	1	2	3	4	5	6

ESTRUCTURA INTERNA DEL CUESTIONARIO

Ítems	Nivel	Dimensión
01-Respeto a los demás	Respeto	Responsabilidad Social
02-Respeto a mi profesor		
03-Ayudo a otros	Ayuda y preocupación por los demás	
04-Animo a los demás		
05-Soy amable con los demás		
06-Controlo mi temperamento	Respeto	
07-Colaboro con los demás	Ayuda y preocupación por los demás	
08-Participo en todas las actividades	Esfuerzo	Responsabilidad Personal
09-Me esfuerzo	Esfuerzo	
10-Me propongo metas	Autonomía	
11-Trato de esforzarme aunque no me gusta la tarea	Esfuerzo	
12-Quiero mejorar	Autonomía	
13-Me esfuerzo mucho	Esfuerzo	
14-No me propongo ninguna meta	Autonomía	

Anexo 3: Autorización para la realización de la investigación

Estimado/a padre / madre / tutor del alumno/a:

Nos ponemos en contacto con usted para informarle que en las clases de Educación Física, vamos a realizar una serie de actividades enfocadas a la mediación de conflictos. Su hijo/a ha sido seleccionado para formar parte de ellas. Solicito firme la autorización correspondiente para permitir que su hijo/a pueda participar en las mismas.

Si necesita más información contacte con nuestro centro,

Reciba un cordial saludo.

FDO: _____