



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

El buen clima en el aula: una propuesta para su instauración

Trabajo fin de grado presentado por: Cristina Sáez Guillén

Titulación: Grado de Maestro en Primaria. Mención Inglés.

Línea de investigación: Proyecto Educativo

Director: Dr. Eu. Miguel Ángel Comas Parra

Ciudad: Pamplona

17 de febrero de 2017

Firmado por: Cristina Sáez Guillén

CATEGORÍA TESAURO:

1.1. Teoría y métodos educativos

1.1.8. Métodos pedagógicos

RESUMEN

El presente trabajo fin de grado tiene como finalidad ofrecer un elenco de recursos que actúe como detonante de un buen clima de aula. Para su consecución, se realiza una amplia revisión literaria a partir de la cual se concretan los factores determinantes del clima; evidenciándose el papel del profesor, el conocimiento del alumnado y la implicación de las familias como cruciales para su instauración. En base a ello, se presenta “Empezar con buen pie” como un programa de actividades dirigido al alumnado de 5º y 6º de Primaria y a sus familias durante el comienzo escolar. La propuesta aspira, mediante la comunicación, participación activa, introspección y reflexión; a tener un impacto positivo a nivel personal, social y académico en el grupo , y en las relaciones de todos los agentes educativos; sirviendo este clima como una base relativamente estable que debería ser mantenida y reforzada a lo largo del curso.

PALABRAS CLAVE: clima de aula, familia-escuela, inicio escolar, metodologías activas, convivencia.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. PRESENTACIÓN	6
1.2. JUSTIFICACIÓN	6
2. OBJETIVOS	8
2.1. OBJETIVO GENERAL	8
2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. EL CLIMA DEL AULA	9
3.2. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA	11
3. 2. 1. <i>Importancia de la relación familia-escuela</i>	11
3. 2. 2. <i>El caso español</i>	11
3. 2. 3. <i>Situación actual de la relación familia-escuela</i>	12
3. 2. 4. <i>Beneficios de una apropiada relación entre familia y escuela</i>	13
3. 2. 5. <i>Principales diferencias entre familia y escuela</i>	13
3.3. EL COMIEZO ESCOLAR	14
3. 3. 1. <i>Importancia de los primeros días de escuela</i>	14
3. 3. 2. <i>Actividades de bienvenida</i>	15
3.4. LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO ESCOLAR	16
3.5. NECESIDAD DE UNA PROGRAMACIÓN SISTEMÁTICA Y DIRIGIDA	17
3.6. LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA, ACTIVA Y PARTICIPATIVA	18
4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	19
4.1. CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO	19
4.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	19
5. PROYECTO DE TRABAJO EN EL AULA: “EMPEZAR CON BUEN PIE”	20
5. 1. PRESENTACIÓN	20
5. 2. OBJETIVOS	21
5. 3. CONTENIDOS	21
5. 4. COMPETENCIAS	22
5. 5. METODOLOGÍA	23
5. 6. ACTIVIDADES	23
5. 6. 1. <i>Actividades previas al comienzo escolar</i>	24
5. 6. 2. <i>Actividades dirigidas al alumnado</i>	24
5. 6. 3. <i>Actividades dirigidas a alumnos y familias</i>	28
5. 6. 4. <i>Actividades dirigidas a padres y/o madres</i>	30

5. 6. 5. <i>Actividades a desarrollar durante todo el curso</i>	32
5. 7. CRONOGRAMA	32
5. 8. EVALUACIÓN	33
6. CONCLUSIONES	34
7. CONSIDERACIONES FINALES	35
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
9. ANEXOS	41
ANEXO 1. RASGOS COMUNES A LOS CASOS DE ÉXITO	41
ANEXO 2. ACCIÓN TUTORIAL EN EL DF 60/2014	42
ANEXO 3. CONTENIDOS POR ÁREA CURRICULAR	43
ANEXO 4. RELACIÓN DE CONTENIDOS POR ACTIVIDAD	45
ANEXO 5. RELACIÓN DE COMPETENCIAS POR ACTIVIDAD	46
ANEXO 6. ¿QUÉ PUERTA SOY?	47
ANEXO 7. DILEMAS MORALES	48
ANEXO 8. LA NASA	50
ANEXO 9. INSTRUMENTOS PARA LA HETEROEVALUACIÓN DEL ALUMNO	55
ANEXO 10. INSTRUMENTOS PARA LA HETEROEVALUACIÓN DE LAS FAMILIAS	56
ANEXO 11. EVALUACIÓN DEL PROYECTO PARA ALUMNOS	58
ANEXO 12. EVALUACIÓN DEL PROYECTO PARA FAMILIAS	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Factores que condicionan el clima de aula</i>	9
Tabla 2. <i>Causas de la escasa participación de las familias en los centros escolares</i>	13
Tabla 3. <i>Contenidos trabajados en el proyecto de aula</i>	22
Tabla 4. <i>Actividades previas al comienzo escolar</i>	24
Tabla 5. <i>Actividades dirigidas al alumnado</i>	24
Tabla 6. <i>Actividades dirigidas a alumnos y familias</i>	28
Tabla 7. <i>Actividades dirigidas a padres y/o madres</i>	30
Tabla 8. <i>Cronograma</i>	31
Tabla 9. <i>Contenidos por área curricular</i>	43
Tabla 10. <i>Relación de contenidos por actividad</i>	45
Tabla 11. <i>Relación de competencias clave trabajadas por actividad</i>	46

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Ficha ¿qué tipo de puerta eres tú?	47
<i>Figura 2.</i> Dilema moral 1	48
<i>Figura 3.</i> Dilema moral 2	48
<i>Figura 4.</i> Dilema moral 3	49
<i>Figura 5.</i> Dilema moral 4	49
<i>Figura 6.</i> Plantilla del juego La Nasa	52
<i>Figura 7.</i> NASA. Justificación de la clasificación de objetos	53
<i>Figura 8.</i> NASA. Normas para la interpretación de resultados	53
<i>Figura 9.</i> NASA. Cuestionario para la autoevaluación del grupo.....	54
<i>Figura 10.</i> Escala de calificación para Alumnos_1	55
<i>Figura 11.</i> Escala de calificación para Alumnos_2	55
<i>Figura 12.</i> Hoja de registro anecdótico para Alumnos	55
<i>Figura 13.</i> Lista de control Asistencia – Familias	56
<i>Figura 14.</i> Escala de calificación Participación – Familia	57
<i>Figura 15.</i> Hoja de registro anecdótico para familias	57

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN

En un mundo globalizado y diversificado, que requiere una continua adaptación de las personas que en ella viven y conviven, la sociedad es, principalmente, fruto de un sistema educativo con cimientos en la Industrialización; sistema que se ha preocupado de crear personas en la medida de lo posible homogéneas y adecuadas a los requerimientos de la época. En la actualidad, sin embargo, las necesidades han variado y, en esta sociedad eminentemente cambiante, es de reclamo sustituir el ya ineficiente sistema educativo por otro que se preocupe de las personas, verdadero motor de progreso.

El nuevo paradigma educativo aboga por la educación personalizada (Cacho, 2015), aquella que se preocupa del individuo en su integridad, es decir, atendiendo a todas sus dimensiones. En este nuevo contexto, la persona es entendida como parte de una sociedad compuesta por personas singulares y únicas que, para lograr su potencial y ofrecer este a servicio de la comunidad, necesitan de una previa jornada de entendimiento y convivencia que no puede ser alcanzada sin una precedente adquisición de actitudes, habilidades y valores. Es aquí donde la escuela entra en juego, en su papel de co-educador junto con la familia; ofreciendo los recursos con los que cuenta para convertir el centro escolar en un entorno seguro y de confianza donde el alumno pueda potenciar sus capacidades, así como en un lugar de encuentro de los agentes y crecimiento humano. Solo de esta manera se podrá trabajar en vías de conseguir la mejor versión de cada alumno, para que contribuya a la transformación social que hoy en día es reclamada.

1.2. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de la educación que Delors (1996) reclama en el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI debe cimentarse en cuatro pilares: Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a hacer y Aprender a vivir en comunidad. Estos pilares encuentran su aplicación en el marco de la Educación Personalizada, que se centra en la persona como origen y fin de la educación y persigue potenciar su desarrollo integral con el objetivo de lograr la mejor versión de la persona (Carrasco, 2011). Dentro de este marco se recoge el deseo de seguridad como una de las tres grandes motivaciones del ser humano (García Hoz, 1993), el cual se promociona salvaguardando las necesidades e intereses de los alumnos (Carrasco, 2011). Esta idea se asemeja a la mostrada en la Teoría de la Motivación Humana de Maslow (1943), que

expone que la persona necesita cubrir unas necesidades anteriores básicas, entre las que cita la seguridad, como requisito para la realización personal. En el aspecto educativo se traduciría a la exigencia de sentirse física y emocionalmente seguros, aceptados y valorados; pasos imprescindible para que se dé el aprendizaje (Maslow, 1970).

El clima de aula se erige, por tanto, como elemento posibilitador y potenciador del progreso del educando, que debe ser tenido en cuenta por el centro educativo y por todos los profesionales que en ella trabajan. En este sentido, la atmósfera escolar favorable no solo arrastra beneficios para con los alumnos sino también con sus familias pues funciona como promotor de la implicación de las familias en el centro (Bolívar, 2011).

La teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) postula que en la educación de la persona influyen de manera decisiva la escuela, familia y amigos y también las relaciones que entre ellos se produzcan. En la misma línea, el modelo de Epstein (2001) defiende la influencia de la interacción entre los agentes familia, escuela y comunidad. A mayor interacción, mayor impacto educativo y coherencia del mensaje; así como mayor posibilidad de concebir a la familia desde la escuela como necesaria. Son, de hecho, numerosos los estudios que avalan una relación estrecha y positiva entre familias y profesorado tanto para el alumno (Epstein & Sanders, 2000; Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Ortega, Mínguez & Hernández, 2009; Rivas, 2007) como para padres, docentes y para la Educación como institución (Bacete & Rodríguez, 2004).

Fomentar desde la escuela una relación continua con la familia es una cuestión ineludible pero no hay que olvidar al principal protagonista. “Si para cualquier trabajo es menester conocer la materia con la que se actúa, para educar es menester conocer a la persona concreta” (Carrasco, 2011, p. 92). Conocer al alumno y dedicar un tiempo a la relación docente-discente es un tiempo de inversión que allanará la labor educadora.

El presente trabajo fin de grado encuentra justificación en la creencia de la educación del individuo en su singularidad e integridad, en que este es parte de una comunidad a la que influye y de la que se retroalimenta, en que dichas interacciones con los demás necesitan darse de forma segura, para que el individuo pueda crecer y desarrollarse dignamente así como potenciar sus capacidades. En base a esto, se presentan unos objetivos (apartado 2) de TFG que marcarán los pasos de investigación del marco teórico (apartado 3) sobre los que se fundamentará el proyecto didáctico (apartado 5) previamente contextualizado (apartado 4). A modo de desenlace, se presentarán unas conclusiones (apartado 7) sobre los logros y mejoras del TFG y proyecto, para finalizar con unas reflexiones finales personales (apartado 8).

2. OBJETIVOS

Una vez presentado y justificado el trabajo fin de grado, se presenta el objetivo general del mismo y los objetivos específicos, que contribuirán a la consecución del este.

2.1. OBJETIVO GENERAL

Presentar una propuesta de actividades que, bajo el título de “Empezar con buen pie” y dirigiéndose al alumnado de 5º y 6º de Primaria y sus familias, favorezca la creación de un adecuado clima de aula mediante una metodología comunicativa, activa, participativa que fomente el autoconocimiento, la convivencia y la reflexión grupal.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar la literatura existente relacionada con el ambiente de aula.
- Investigar qué factores son determinantes a la hora de generar un buen clima.
- Analizar la relación familia-escuela: situación, beneficios implicados de una relación apropiada y conocer las principales causas que obstaculizan la misma.
- Conocer los beneficios asociados a las buenas prácticas docentes durante los primeros días del curso escolar.
- Valorar la necesidad de planificar actividades de bienvenida.
- Justificar la importancia de la convivencia en la escuela.
- Indagar las actividades, propuestas y casos de éxito ya existentes promotores de un buen ambiente.
- Seleccionar y crear un elenco de actividades en función de los factores condicionantes del clima del aula y de la problemática familia-escuela.
- Diseñar un proyecto de trabajo en el aula que reúna los objetivos, contenidos, competencias, metodología y actividades acordes al objetivo general.
- Recoger los instrumentos y herramientas de evaluación apropiados a los requerimientos del proyecto.

3. MARCO TEÓRICO

Revisados los objetivos, se pasará a analizar los aspectos fundamentales sobre los que se articula el presente proyecto educativo y que justifican su necesidad en el mismo.

3.1. EL CLIMA DEL AULA

Los estudios del clima de aula comenzaron a proliferar a partir 1990, con la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, momento en el que los docentes entendieron que la diversidad social hacía eco en sus aulas; afectando a la convivencia, estrechamente ligada al clima de aula (Barreda, 2012).

Una definición completa sobre el clima de aula sería la siguiente:

Definimos el clima, atmósfera o ambiente de aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. (Martínez, 1996, p. 118)

Barreda (2012) tiene en cuenta los tipos de factores estudiados por Martínez (1996), Marchena (2005) y Vaello (2011) y los aglutina en cuatro factores: espacio físico, metodología, alumnos y profesor. Se pueden apreciar los elementos implicados en cada uno de estos factores siguiendo a este autor (Tabla 1):

Tabla 1. *Factores que condicionan el clima de aula*

1. Espacio físico	1. 1. Distribución de los pupitres 1. 2. Factores físicos/condicionantes ambientales (luz, acústica, ventilación) 1. 3. Organización del material
2. Metodología	
3. Profesor	3. 1. Como líder (disciplina) 3. 2. Como gestor de aula: prevención de conductas disruptivas, motivación, respaldo del equipo educativo.
4. Alumnos	4. 1. Diversidad: origen sociocultural, conocimientos, capacidades, intereses, expectativas, actitud. 4. 2. Respaldo familiar 4. 3. Formas de aprender. Tiempos de atención. 4. 4. Influencia de las nuevas tecnologías

Fuente: Elaboración propia en base a Barreda, 2012.

Atendiendo a Barreda (2012), el maestro puede y debe tratar de controlar el

espacio físico y la metodología para mejorar el clima del aula. Algunas medidas citadas relevantes serían: disponer la clase de manera acorde con los requerimientos educativos (en “U” o en “O” para favorecer la atención y la comunicación, por ejemplo), cuidar los factores ambientales, facilitar la organización del material (que de otra manera podría contribuir a la desorganización o estrés), emplear una metodología acorde con los objetivos que se pretenden y medidas incentivadoras de la motivación.

De la misma manera, la figura del profesor es de suma importancia. Como señala Barreda (2012) el clima del aula está estrechamente ligado con el liderazgo que ejerza el maestro, que dependerá de sus cualidades (como los años de experiencia, entusiasmo por el aprendizaje, compromiso en la enseñanza y por el futuro escolar de los alumnos, o el intento por estar próximo a los alumno). Adicionalmente, el liderazgo queda vinculado a la disciplina que el docente utilice, “condicionada por la organización, las normas y los límites” (Barreda, 2012, p. 16). Las últimas tendencias muestran que el tipo de liderazgo ideal es el socioemocional (Barreda, 2012), que trata de equilibrar los elementos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje (profesor, alumno y currículo) atendiendo tanto a las competencias cognitivas como a las emocionales, es decir, considerando tanto el rendimiento académico como el de convivencia.

No se puede negar, asimismo, la figura del profesor como gestor del aula (Barreda, 2012) pues se convierte no solo en gestor directo sino en modelo del alumnado, propagando con su ejemplo el clima que quiere transmitir. Como Vaello (2011) recoge, es fundamental una actitud de aceptación del conflicto como ocasión para educar y aprender para el futuro. Así, Barreda (2012) habla del papel del maestro para prevenir y solucionar conflictos, es decir, como gestor de la convivencia; pero también destaca su papel como motivador del alumnado, no tan solo generador de motivación externa sino potenciador de su automotivación. Resultaría igualmente destacable la labor del profesor para coordinar los esfuerzos de todo el profesorado para la consecución de objetivos.

El alumnado es el único de los factores determinantes del clima que no depende directamente del maestro según Barreda (2012). Sin embargo, el conocimiento que el profesorado tenga sobre sus alumnos, le conferirá un mayor control de la situación y por ende del clima de aula. Tal y como indican Vaello (2011) y Barreda (2012), es importante educar de manera socioemocional, en la diversidad, atendiendo a los tipos de aprendizaje del alumnado y siempre en un contexto acorde a las necesidades reales –los tiempos de atención, por ejemplo, han disminuido debido a la instantaneidad imperante en la sociedad de la información- que potencie las relaciones humanas y la convivencia.

Fundamental resulta igualmente para este autor el respaldo familiar pues “para mejorar el clima de las aulas (...) es muy importante intentar aumentar y mejorar el compromiso de los padres con sus hijos y las relaciones con el centro, para poder tomar medidas conjuntas” (Barreda, 2012, p. 13).

El profesor es el principal gestor del clima. De sus decisiones y de su coordinación con el resto del equipo docente, dependerá la atmósfera del aula (Barreda, 2012). No en vano, tal y como recoge el RD 126/2014, el ambiente de aula resulta ser algo evaluable desde el punto de vista de los procesos de enseñanza y práctica docente, por lo que el profesor debe esmerarse en trabajar todos los factores implicados en su desarrollo y ser crítico con dicha evaluación.

En definitiva, el clima de aula se tiene que trabajar de manera constante puesto que se trata de una cualidad no observable que se genera para cada materia, año, profesor y alumnos (Martínez, 1996).

3.2. RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

3. 2. 1. Importancia de la relación familia-escuela

Tal y como sostienen Colás y Contreras (2013), la participación de las familias en los centros educativos es uno de los indicadores clave de la Calidad de los Sistemas Educativos. Así lo ratifica la Comisión Europea (2000), quien en el Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar incluye “la participación de los padres” como uno de los indicadores de la misma. Kñallinsky (2001) la define como signo de madurez democrática ya que “comprende unas técnicas y valores que constituyen la esencia del sistema democrático como son el respeto, la tolerancia, la libertad de expresión, la valoración de otras opiniones, la discusión y el debate constructivo que hacen posible una convivencia pacífica y enriquecedora” (p. 58).

Cualquier nivel de participación es positivo y siempre es mejor una tímida implicación que la no participación de las familias (Kñallinsky, 2001).

3. 2. 2. El caso español

En lo referente al caso español, la legislación otorga un peso importante a la participación de las familias como comunidad educativa desde la Constitución de 1978 (artículo 27), desarrollando esta colaboración en las sucesivas leyes educativas. Se destaca la reforma que realiza la Ley Orgánica de Calidad de la Educación en 2002 al

introducir en su sección 3ª el Consejo Escolar como “órgano de participación en el control y gestión de los centros”.

La actual ley educativa (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013), ya en el preámbulo (apartado II) declara la importancia de las familias como agentes de transformación educativa y social. Además, menciona los profundos cambios que están aconteciendo en la familia como unidad familiar y en sus relaciones con la escuela, por lo que se incentivan nuevos canales y hábitos que permitan restablecer el vínculo de una manera eficiente, no en vano “las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones” (LOMCE, 2013, p. 2). El director deberá dinamizar de las acciones que favorezcan las relaciones con las familias (artículo 132), en pos de un desarrollo integral del alumno. De igual manera, el artículo 119 reconoce la relevancia de los padres y madres en la participación del funcionamiento y gobierno de los centros educativos. Por su parte, el Real Decreto 126/2014 indica que el tutor deberá mantener una relación continua con las familias como función englobada en la acción tutorial.

3. 2. 3. Situación actual de la relación familia-escuela

Colás y Contreras (2013) afirman, tras analizar los datos empíricos obtenidos en diversos estudios (Santos, 1997; Martín-Moreno, 2000; Garreta, 2008; Lozano, Alcaraz & Colás, 2013), que la tendencia de participación de las familias en la escuela durante los últimos 30 años ha sido creciente; aunque hoy en día todavía se muestra lejos de los niveles óptimos deseables. Asimismo el Consejo Escolar del Estado (2015) señala que no se ha logrado la cooperación adecuada; “quedando la participación paterna en un plano más formal que real”(p. 6). Para Garreta (2007) se trata de una cuestión pendiente y explica la imperante necesidad de la implicación familiar en la escuela pues no se puede separar la educación del alumno de su medio habitual.

El Consejo Escolar del Estado (2015) señala la implicación parental – iniciada en el entorno anglosajón hace más de 20 años – cómo la perspectiva actual predominante en el análisis de las relaciones familia-escuela, que defiende la necesidad de una colaboración efectiva entre padres y escuela. De igual manera destaca el surgimiento de reformas realizadas a nivel nacional por muchos países como EE.UU., Inglaterra, Escocia o Países Bajos o iniciativas a menor escala convertidos en casos de éxito¹.

¹ Todos ellos tienen en común una serie de rasgos recogidos en el anexo 1.

3. 2. 4. Beneficios de una apropiada relación entre familia y escuela

Son numerosos los estudios que avalan la incidencia positiva de las familias en cuestiones de integración y cohesión social (Santos, Lorenzo & Priegue, 2011), así como en el rendimiento escolar; siendo esta uno de los factores que explican el éxito académico (Sanders, 2005; Dearing, Kreider & Weiss, 2006; Driessen, Smit & Slegers, 2005 y Ruiz de Miguel, 2009). La investigación de Ortega et al. (2009) señala además la importancia de la participación de las familias en las escuelas como mediadora en el aprendizaje de los valores morales. El Consejo Nacional del Estado (2015) recoge otros efectos positivos como una mayor autoestima, motivación hacia el aprendizaje, así como un mejor comportamiento en la escuela y hábitos de estudio. Además, señala que los positivos efectos de una apropiada relación del binomio familia-escuela se extienden también a las propias familias (mejores relaciones padres-hijos, mayor autoeficacia de los padres en su rol educativo, mayor satisfacción con la escuela) y al propio centro escolar (mejor clima y disciplina escolar, menores índices de fracaso y abandono, mayor satisfacción del claustro), idea respaldada por Bacete y Rodríguez (2004).

3. 2. 5. Principales diferencias entre familia y escuela

Los principales motivos de la escasa participación de las familias en los centros educativos según Martínez-Cerón (2004) son: la ausencia de una cultura participativa, el individualismo y la ausencia de pertenencia a una comunidad, la falta de información y formación, el desencuentro con el profesorado, el desconocimiento de la relación participación-éxito escolar, y la falta de apoyo de la Administración (Tabla 2).

Tabla 2. *Causas de la escasa participación de las familias en los centros escolares*

Causas	Características
A. Ausencia de cultura participativa	<ul style="list-style-type: none"> Participación como forma del sentir y actuar habitual de la ciudadanía. Debe abarcar todo el ámbito escolar (aula, tutorías, asambleas, claustros, proyectos, etc.).
B. Individualismo y ausencia de pertenencia a una comunidad	<ul style="list-style-type: none"> Intereses propios por encima de la comunidad. Imposibilita el sentimiento de identidad con la comunidad y el ser portador de sus señas, así como la empatía con otros miembros de la comunidad.
C. La falta de información y	<ul style="list-style-type: none"> Falta de información que impide la participación en

formación	<p>igualdad de condiciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación dirigida a las familias resulta insuficiente como formación básica para la toma de decisiones.
D. Puntos de desencuentro con el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Papel testimonial versus participativo: los padres/madres vistos como intrusos dentro del centro. • Falta de adaptación del centro a las demandas reales de horario por parte de los padres/madres.
E. Desconocimiento por parte de los padres de la relación participación-éxito escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Los padres desconocen resultados de investigación científica que avalan la implicación de las familias en pos de mejora del rendimiento académico, autoestima, comportamiento y asistencia a clases.
F. Falta de apoyo de la Administración	<ul style="list-style-type: none"> • Dotación de recursos económicos para formación de familias • Establecimiento de convenios para mejorar infraestructura y funcionamiento de las asociaciones • Mecanismos de control que velen por el cumplimiento de las funciones de los consejos escolares...

Fuente: Elaboración propia en base a Martínez-Cerón, 2004.

Frente a los citados motivos, las palabras de Kñallinsky (2001) resumen los requerimientos de cambio de mentalidad o actitud más importantes para una saludable relación entre familia y escuela:

La participación no se impone, se conquista. La participación de los padres en la escuela no implica la pérdida de autoridad del maestro. Es necesario definir y delimitar los roles de cada uno de los actores para no crear obstáculos en el desarrollo de la participación educativa. No habrá verdadera participación si no se reúnen en la práctica cotidiana voluntad de participación, actitudes participativas como pluralismo, tolerancia, respeto y solidaridad y los mecanismos, estructuras y cauces que la posibiliten. (Kñallinsky, 2001, p. 68)

3.3. EL COMIEZO ESCOLAR

3.3.1. Importancia de los primeros días de escuela

El comienzo de la escuela es un momento crítico que puede asentar las pautas del funcionamiento posterior del aula pues, según Deci, Schwartz, Sheinman, Ryan (1981) y Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, Midgley (2001), comienzan a tomar forma los ambientes que, una vez establecidos, se mantendrán de manera bastante estable en el grupo. Resulta por tanto especialmente importante para los profesores que entiendan la relevancia que las prácticas llevadas a cabo durante estos primeros días tendrán en la creación de diferentes ambientes, así cómo la influencia de estos ambientes sobre el grado de aversión del alumno a la escuela (Patrick, Turner, Meyer & Midgley, 2003). No

obstante, “el inicio del curso es un momento muy importante tanto para los alumnos como para el equipo docente, ya que influye en el desarrollo de la relación que se establezca posteriormente entre ambas partes.” (Solera, 2012, p. 138).

Investigaciones de Emmer, Evertson y Anderson (1980) así como de Evertson y Emmer (1982) identifican el curso escolar como un momento crucial para establecer rutinas de la gestión del día a día en el aula así como normas de comportamiento. De igual manera Patrick et al. (2003) consideran los primeros días del curso como idóneos para comunicar explícitamente las normas de la clase, instaurar rutinas, aplicar un tono afectivo, trabajar en la unidad del grupo y explicar lo que se espera del alumno en términos académicos y personales, entre otras cosas. Tal y como sostiene Solera (2012) definir las normas de comportamiento, la forma de trabajo y los objetivos que se esperan conseguir “garantizará que los alumnos sepan lo que se espera de ellos y se reduzca la disrupción en el aula” (p. 94).

3. 3. 2. Actividades de bienvenida

Si se quiere contribuir a una educación que enseñe a convivir – de acuerdo al Informe Delors (1996) -, se deberá fomentar desde una escuela abierta, acogedora e integradora (Terrones & Martínez, 2013). En este sentido, Puig Rovira (2006) plantea los siguientes tres puntos esenciales alrededor de los cuales deberían desarrollarse las actividades de bienvenida: acogida personal que fomente la confianza en las relaciones entre los alumnos e igualmente con los profesores, organización de las cuestiones relativas al funcionamiento futuro en el aula (del material, de encargos, de los grupos...) y selección de un nombre de grupo o mascota que ayude a crear identidad (más apropiado para la etapa de Infantil). Martínez (2009) añade a estas actividades la formulación de normas implicando a los propios alumnos. Otros autores como Torrego (2006) implican a las familias en este proceso requiriendo su colaboración en la formulación de las normas.

Algunas de las acciones dirigidas a alumnos, familia y profesores destacadas dentro de la función tutorial son:

- Facilitar la integración del alumnado en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar.
- Fomentar en el grupo de alumnos y alumnas el desarrollo de actitudes participativas en su entorno sociocultural y natural.
- Favorecer en el alumno y alumna el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima.
- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres y las madres, que faciliten la conexión entre el centro y las familias.
- Implicar a los padres y madres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de

sus hijos e hijas.

- Organizar actividades de acogida para los alumnos que llegan por primera vez con el fin de anticiparse a los problemas de adaptación .
- Hablar sobre derechos, deberes y sobre normas y disciplina en el centro.
- Explicar las funciones y tareas que él tiene como profesor y dar la oportunidad de participar en la propuesta y programación de actividades.

(Pastor, 2009, p. 4)

Resulta, por tanto, justificada una planificación de actividades que contribuya al asentamiento de todas aquellas cuestiones que se plantean como relevantes para la convivencia dentro y fuera del aula y que permita su puesta en práctica desde el inicio escolar, puesto que son cuestiones que afectarán clima y predisposición al aprendizaje. Además, en el diseño de estas actividades se deberá prestar especial atención a las circunstancias personales de cada alumno ya que estas influyen en su adaptación personal y social en la escuela (Solera, 2012).

3.4. LA CONVIVENCIA EN EL CENTRO ESCOLAR

Para Malgesini y Giménez (2000) convivir es vivir en armonía con las personas que nos rodean. Crear y fomentar la convivencia en la escuela es una tarea inexcusable dado que es un entorno donde se establecen relaciones entre todos los agentes educativos. Solera (2012) destaca la importancia de potenciar las habilidades y comportamientos prosociales, en tanto que es durante las etapas de Infantil y Primaria cuando se adquieren y comienzan a asentar las habilidades sociales de las que dependerá la convivencia.

Con el fin de conseguir una buena convivencia en el centro escolar y entre todos sus agentes, Solera (2012) defiende la apuesta por el desarrollo de habilidades personales y sociales, por el fomento de normas, comportamientos y valores que sirvan de guía al alumno y la apuesta por el trabajo de recursos, habilidades y estrategias que facilitarán la adaptación al contexto particular.

Por conducta socialmente habilidosa, Caballo (1986) entiende aquella en la que el individuo expresa sus deseos, opiniones o derechos de manera adecuada y respetuosa con el contexto y los demás implicados, minimizando la posibilidad de conflictos. “Las relaciones sociales son fruto del aprendizaje adquirido a través de las relaciones sociales, la observación y la experiencia” (Solera, 2012, p. 34); de aquí la importancia de fomentarlos en el centro escolar a todos los niveles y de manera transversal en el aula.

La acción docente no debe limitarse a la instrucción de contenidos y procedimientos sino que, tal y como establece el currículo oficial, debe perseguir el

completo desarrollo de la persona mediante el fomento de valores, normas y actitudes (LOMCE, 2013). Para Ortega et al. (2009) y Solera (2012) educar lleva implícito la enseñanza de valores morales, lo cual no es posible trabajar únicamente desde la escuela sino que exige la participación de la familia. Ortega, Touriñán y Escámez (2006) amplían esta responsabilidad a toda la comunidad educativa.

Sin suplir la responsabilidad de los padres como principal agente educador y socializador de sus hijos, la escuela supone un complemento para conseguir su misión educativa en sociedad (Rivas, 2007). En este sentido, Martínez y Becedóniz (2009) destacan la responsabilidad de potenciar esta función educativa y de socialización para contribuir al desarrollo social.

Retomando los pilares de la educación del s. XXI de Jacques Delors (1996), Aprender a ser y Aprender a vivir en Comunidad son en la actualidad los pilares menos definidos por el currículum, resultando ser un verdadero reto educativo por su decisiva repercusión en el desarrollo humano y en la comunidad. La educación basada en estos pilares debe de favorecer la participación activa, la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones; comenzando por la familia para después ser transferido a otros contextos sociales (Acosta y Pazos, 2012).

3.5. NECESIDAD DE UNA PROGRAMACIÓN SISTEMÁTICA Y DIRIGIDA

La programación surge de la necesidad de planificar los aprendizajes que se quiere que el alumnado aprenda (Fernández, 2010). El contar con estas planificaciones por escrito, ayuda posteriormente a su adaptación a las necesidades del contexto práctico, así como a la evaluación y reflexión de todos los elementos que en ella entran en juego.

Para que la programación conserve su naturaleza de instrumento planificador, es necesario que cumpla con una serie de características, según Gisbert y Blanes (2013): adecuarse al contexto en el que se desarrollará la práctica docente, concretar el plan de actuación a seguir, ser flexible – debe mostrarse abierta a su revisión – y, por último, exige que sea viable – realista con los recursos de todo tipo con los que se cuenta –.

La planificación ha de realizarse partiendo de la teoría y teniendo en cuenta las concreciones del currículum a nivel de Comunidad Autónoma, de centro escolar y de aula.

Sánchez Bañuelos y Fernández (2003) señalan que la programación de aula no solo debe responder a las necesidades de los niños sino que debe apasionar y emocionar tanto a los alumnos como a los maestros que la diseñan y llevan a la práctica. Según

estos autores, es importante que respete los diferentes ritmos individuales así como que estimule la autonomía, la acción y el pensamiento creativo, entre otros aspectos.

Deben ser planificadas todas aquellas cuestiones relacionadas con el desarrollo personal y social. Para Fernández (1999) la programación es uno de los canales de actuación necesarios para abordar los problemas de convivencia. En este sentido, Vaello (2011) remarca la importancia de planificar actividades de educación socioemocional para fortalecer actitudes y hábitos de convivencia.

Martínez (2009) añade que es responsabilidad del profesorado “la tarea de concretar e incluir en el currículo el tipo de colaboración que desean tener con las familias, la cual debe ser cuidadosamente planificada” (p. 1).

3.6. LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA, ACTIVA Y PARTICIPATIVA

La metodología comunicativa, activa y participativa es uno de los principios metodológicos que promulga la Orden ECD/686/2014, reflejando en el artículo 7, apartado 3: “La metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias clave” (BOE, 2014, p. 33831).

Sordé y Ojala (2010) definen la metodología comunicativa crítica como aquella que “construye el conocimiento a partir de actos comunicativos dialógicos, minimizando las relaciones e interacciones de poder que se producen durante los procesos comunicativos” (p. 377). Su ventajas se extienden más allá de su aplicación con los alumnos, pues resulta idónea en las actividades con las familias al minimizar las diferencias de poder que puede haber entre profesores y padres/madres.

Por otro lado, la metodología activa y participativa, que implica al alumno como protagonista de su aprendizaje, permite tomar como punto de partida los intereses de este hacia nuevos conocimientos; lo cual es aprovechado por el profesor para fomentar el aprendizaje, la reflexión y discusión (Boix, 2011). La misma autora afirma que “el constructivismo requiere de la aplicación de la metodología activa-participativa para crear contextos de aprendizaje significativos y cooperativos” (Boix, 2011, p.17). Motivado por sus intereses y tomando como base sus conocimientos previos, el alumno relaciona conceptos, alcanzando el aprendizaje significativo.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL ENTORNO

El proyecto de aula ha sido diseñado para el Colegio de Educación Infantil y Primaria Santa Bárbara. La escuela rural, de titularidad pública, se ubica en el pueblo de Monreal, localidad navarra de 470 habitantes (INE, 2015), situado a 18km. al sur de Pamplona. Se encuentra en un entorno natural, a los pies de una alta montaña, denominada La Higa de Monreal, que confiere al pueblo de gran identidad y orgullo.

El nivel socioeconómico es medio, dedicándose la mayor parte de la población activa al sector secundario entre la población masculina y al sector servicios, la femenina.

Monreal presenta una tendencia demográfica creciente, lo que a ojos de la escuela se traduce en un mayor número de alumnos. La escuela, ha incrementado el número de escolares en un 80% en los últimos 15 años. Este gran crecimiento es debido a la llegada de nuevas familias pero en gran parte también debido a la importante labor promotora de la escuela por parte del equipo directivo, quien destaca un proyecto educativo basado en la educación personalizada, principio que ha supuesto el ingreso de varios alumnos provenientes de distintas localidades más o menos cercanas a Monreal.

Actualmente el centro tiene inscritos a 45 alumnos. Los alumnos de Primaria se encuentran agrupados conforme a la antigua organización por ciclos, con las consecuentes ventajas que un agrupamiento de este tipo confiere a los propios alumnos.

4.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

La propuesta queda dirigida a 10 alumnos de 5º y 6º de Primaria (10-12 años) repartidos de la siguiente manera: 2 niñas y 2 niños de 5º y 4 niñas y 2 niños de 6º. El grupo no presenta ningún ACNEE aunque sí una alumna con nivel deficitario. A excepción de dos alumnos con orígenes multiculturales (una niña con padre italiano y otra de madre ecuatoriana), los demás son oriundos de Monreal. La relación entre el alumnado es normal aunque se han observado faltas de respeto esporádicas entre varios alumnos.

La mayor parte de las familias tiene un contacto muy puntual con la escuela, pues los alumnos acuden solos cada día al colegio; reduciéndose la mayor oportunidad para encuentros espontáneos. Se han producido en ocasiones algunos desencuentros basados la mayoría de las veces en la desconfianza de las familias sobre métodos empleados por los maestros.

5. PROYECTO DE TRABAJO EN EL AULA: “EMPEZAR CON BUEN PIE”

5. 1. PRESENTACIÓN

De acuerdo a lo presentado en el marco teórico, los primeros días del curso se muestran llenos de oportunidades para la escuela, pues son favorables para establecer rutinas y normas, organizar materiales, clarificar lo que se espera del curso y para estrechar lazos con los alumnos y sus familias. Todo ello posibilitará la creación de un entorno de seguridad y confianza tan necesario para el desarrollo integral del alumno.

Bajo estas premisas, y ajustado al contexto descrito en el punto anterior, se ha circunscrito el proyecto de aula “Empezar con buen pie”. Dicho proyecto ofrece una planificación de actividades articulada sobre los factores determinantes del clima de aula según Barreda (2012): el espacio físico a través de la organización del curso y del material, el profesor como gestor del aula y como persona líder – promoviendo la motivación, las normas, valores y el desarrollo de habilidades personales y sociales en pos de la convivencia armonizada –, el alumno – a través del conocimiento de su persona y del conocimiento y coordinación con su familia – y la propia metodología que envolverá las dinámicas. Así, la propuesta de actividades no solo se dirige a los alumnos sino también a sus familias por ser parte indispensable del engranaje que es el clima del aula y, sobre todo, del desarrollo del alumno. Igualmente se han tenido en cuenta las causas de la escasa participación de las familias en la escuela (Martínez-Cerón, 2004) con el fin de centrar la intervención y ofrecer soluciones eficaces para la relación familia-escuela.

El proyecto ofrece actividades concentradas en los primeros días de curso – sin que ello signifique que no se deban realizar actividades similares durante el resto del año académico –, de manera que se rompe la visión tradicional de vuelta al cole monótona con un retorno dinámico, divertido y clarificador, tanto de todo lo que acontecerá durante el curso como de las expectativas del centro escolar para con cada alumno.

El proyecto se enmarca dentro de la acción tutorial y de la normativa territorial que establece el currículo (DF 60/2014). Al no detallarse información relativa a la acción tutorial en esta normativa; los objetivos y contenidos del proyecto se atienen a la única referencia que el decreto realiza en su artículo 2, apartado 6². Con el fin de encontrar una mayor vinculación con el currículo, se muestran los objetivos y contenidos del proyecto también relacionados con los de otras áreas específicas concretadas por el DF 60/2014.

² Ver anexo 2

5. 2. OBJETIVOS

El proyecto tiene como finalidad facilitar el establecimiento de un buen clima de aula, a través de las líneas de actuación diseñadas, con propósito de que sirva de antesala del que se quiera potenciar durante el resto del curso para el adecuado desarrollo integral del alumno. A ello le ayudan los siguientes objetivos específicos³:

- I. Reforzar las relaciones entre todos los agentes educativos .
- II. Clarificar las responsabilidades de cada agente educativo así como las cuestiones importantes para cada asignatura.
- III. Instaurar prácticas organizativas del material del alumnado.
- IV. Conocer las dificultades, fortalezas, amenazas y oportunidades de cada alumno con el fin de poder comenzar el curso con un plan de mejora individual.
- V. Asentar valores y conductas prosociales deseadas.
- VI. Favorecer la convivencia dentro y fuera del aula mediante el desarrollo de habilidades personales, sociales, valores y normas.

Los objetivos específicos quedan englobados por los siguientes que muestra el currículo básico de la Educación Primaria en Navarra en su artículo 7:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan
- d) Conocer, comprender y respetar (...) las diferencias entre las personas (...).

(Real Decreto 126/2014, p. 19353)

Por otra parte, la presente propuesta contribuye al afianzamiento de los objetivos finales de áreas concretas del currículo como los de Conocimiento del Medio Social, Lengua Española y de la asignatura específica Valores Sociales y Cívicos.

5. 3. CONTENIDOS

Debido al carácter eminentemente vivencial de las actividades, los contenidos trabajados son fundamentalmente habilidades y valores. La “Tabla 3” presenta los contenidos agrupados en conocimientos, habilidades y valores; que han sido recogidos de

³ Las tablas 4, 5, 6 y 7 (ver apartado 5.6.) muestran los objetivos a cuyo desarrollo contribuye cada actividad.

los contenidos de las asignaturas de Conocimiento del Medio Social, Lengua Española y Valores Sociales y Cívicos⁴. El anexo 4 muestra una relación de contenidos por actividad.

Tabla 3. *Contenidos trabajados en el proyecto de aula*

Conocimientos	Habilidades	Valores
1. Valores	6. Reflexión crítica	16. Respeto
2. Dilema moral	7. Argumentación razonada	17. Organización
3. Convivencia	8. Desarrollo del propio pensamiento	18. Responsabilidad
4. Normas	9. Exposición y/o debate de ideas	19. Trabajo en equipo
5. Cualidades	10. Presentación de cualidades propias / ajenas	20. Iniciativa
	11. Desarrollo de la escucha activa	21. Autonomía
	12. Reconocimiento de emociones propias o ajenas	22. Tolerancia
	13. Fomento de los procesos metacognitivos	23. Empatía
	14. Organización del propio espacio y material	24. Autoconocimiento
	15. Comunicación oral y/o escrita	25. Autoestima
		26. Convivencia

Fuente: elaboración propia en base al Decreto Foral 60/2014.

5. 4. COMPETENCIAS

Las competencias clave recogidas en el DF 60/2014 son:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

La presente propuesta desarrollará de manera más intensa las competencias en comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; en cuanto a que se trata de actividades que fomentan las relaciones interpersonales y la convivencia a través de la comunicación así como el desarrollo de procedimientos que alientan el espíritu crítico y autonomía.

En la Tabla 11 (ver Anexo 5), se puede apreciar la relación de competencias desarrolladas en cada actividad.

⁴ Contenidos recogidos en el Anexo 3

5. 5. METODOLOGÍA

Tal y como previamente se ha comentado en el apartado del marco teórico, la metodología empleada por el profesor es uno de los puntos clave a la hora de propiciar un clima de aula u otro. En este sentido, y teniendo en cuenta los objetivos planteados en el proyecto, es significativo que los maestros encargados de llevar a cabo las actividades promuevan una metodología comunicativa, activa y participativa (ver apartado 3.6) – tal y como defiende la orden ministerial ECD/686/2014 –, que convierta al alumno en el verdadero protagonista de sus progresos y aprendizajes e implique a los padres en la vivencia de nuevas experiencias que les inviten a la reflexión como educadores y a la colaboración con la escuela. Se intentará motivar a alumnos y familias ofreciendo situaciones o ejemplos que les resulten familiares y alentando las preguntas que les permitan cuestionar y reflexionar, llegando a las conclusiones de una manera responsable y autónoma.

En este aula sin alumnos con necesidades educativas especiales, la atención a la diversidad se potenciará mediante la deferencia a la singularidad de la persona que promueve la Educación Personalizada, cuyos principios metodológicos sigue el proyecto.

La flexibilidad adquiere un papel incuestionable, por lo que el tutor deberá tomar los tiempos dedicados a cada actividad como orientativos; dedicando más tiempo a aquellas dinámicas jugosas en términos de aprendizaje y acortando o modificando aquellas que no dan los resultados obtenidos.

Resulta fundamental en esta labor que el maestro se muestre en todo momento cercano y disponible a alumnos y padres; adoptando siempre el rol de facilitador y de guía y, en la medida de lo posible, participando como un miembro más en las actividades siempre que la situación lo permita.

5. 6. ACTIVIDADES

Las tablas mostradas a continuación presentan las actividades propuestas, donde:

T: Tiempo estimado de realización

F: Factores de clima de aula (ver Tabla 1) que la actividad potencia.

E: Elemento del factor de clima de aula (ver Tabla 1) que la actividad desarrolla.

C: Tipo de conflicto familia-escuela (ver Tabla 2) que la actividad pretende resolver.

O.E.: Objetivos específicos a los que contribuye (ver apartado 5.2.)

5. 6. 1. Actividades previas al comienzo escolar⁵

Se trata de actividades realizadas por el tutor o el equipo docente implicado en las jornadas previas al comienzo del curso escolar (Tabla 4).

Tabla 4. *Actividades previas al comienzo escolar*

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	T	F / E / C	O.E.
0 . Coordinando	Reunión previa del tutor con los profesionales especializados que estarán en contacto con los alumnos con la intención de coordinar las actividades.	3	3.2.	II
00. La carta	Carta (también email) a todas las familias de la clase, personalizando el mensaje de contacto, anunciándoles la llegada inminente del comienzo escolar y el deseo del tutor de que sea un año lleno de crecimiento personal para el alumno. Además, se incluirá una hoja aparte, igual para todas las familias, con datos corroborados por investigaciones a modo de curiosidades sobre el impacto de la participación de las familias en la escuela sobre el desarrollo académico, personal y a nivel de convivencia.	4	4.2. A, E	I
000. ¡Sois bienvenidos!	Realizar un cartel de bienvenida para las familias "¡bienvenidos mamá y papá! A poner en la entrada del centro escolar.	4	4.2. A, D	I

T: Tiempo, F: Factores del clima, E: Elemento del factor, C: Conflicto, O.E.: objetivos específicos

Fuente: Elaboración propia.

5. 6. 2. Actividades dirigidas al alumnado

A este grupo corresponde el grueso del proyecto. Se trata de 14 actividades llevadas a cabo en dos días completos y un tercer día de transición. A este grupo corresponden las actividades recogidas en la "Tabla 5".

Tabla 5. *Actividades dirigidas al alumnado*

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	T	F / E / C	O.E.
1. Maleta⁶	Actividad de presentación del tutor. Entra en el aula con una maleta que contiene tres objetos personales que sean especialmente definitorios de algún rasgo suyo, compartiéndolo con los alumnos. Invitará a los alumnos a realizar lo mismo en algún momento, previo aviso, o a lo largo del curso	30'	3 3.2.	I
2. Diario de clase	Explicación de las jornadas que van a vivir juntos. Posteriormente, se presenta un libro que será el diario de la clase. En él se escribirán todos aquellos sucesos relevantes que ocurren en la clase a nivel grupal tras una	20'	1 1.3 3	III V VI

⁵ En estas actividades no participa el alumnado.

⁶ Pujolas y Lago, 2009, p. 53. Adaptada de Spencer Kagan, 1999.

	sesión o actividad destacable. Puede ser de carácter organizativo como convivencial pues, sea cual sea su naturaleza, se tratan de cuestiones que afectan al grupo y sus conclusiones nos ayudan a organizarnos mejor. En cada sesión, cambiará el autor responsable. Se debe explicar con palabras pero también se pueden hacer dibujos, pegar recortes o cualquier cosa que contribuya a mejorar la función comunicativa o expresiva del diario.		3.2.	
3. La mochila⁷	Cada alumno recibe una hoja con una mochila dibujada. Se les explica que es la mochila que todos traen a la escuela, no llena de cuadernos y libros sino llena de experiencias. En ella tendrán que anotar de manera individual brevemente recuerdos buenos o malos asociados a la escuela, así como escribir la emoción que sintieron asociada a esa situación. Por parejas se intercambia la información y comentarán al menos dos puntos en los que se hayan sentido de acuerdo, intentando asociar una emoción (por ejemplo: "no me gustó cuando me pusieron aparatos y algún compañero se metía conmigo... Me sentí triste, decepcionado..." . A continuación en gran grupo, cada persona comentará en alto las situaciones positivas y negativas más destacables de su compañero, anotándose en la pizarra los buenos y malos momentos más generalizados en las experiencias del aula y las emociones más comunes. La actividad finalizará con una lluvia de ideas: ¿Qué podríamos hacer para hacer sentir mejor a estas personas en las situaciones mencionadas? ¿Qué valores hay detrás de estas actuaciones (serenidad, paz, amor, amistad ...)? El tutor también participa.	45'	3 3.2. 4 4.1.	I IV VI
4. Pacto de vuelta al orden	<p>1. Explicación de los distintos momentos de exigencia que habrá en la clase: momentos de participación, momentos de discusión con compañeros, debates, momentos de trabajo individual o por equipo, momentos de escucha, etc.</p> <p>2. Explicación de la importancia de los momentos de escuchar al profesor para poder seguir avanzando.</p> <p>3. Pacto entre el profesor y el alumnado de las estrategias de vuelta al orden/silencio entre profesor y alumnos a utilizar durante todo el curso.</p>	30'	3 3.1. 3.2.	II VI
5. Preparación para "Enfermeros del alma"	Se toma el diario para recordar la actividad de la mochila. Se recuerdan las palabras que se anotaron en último lugar y se escriben en una hoja... Ahora pedimos a los alumnos que se pongan la bata e instrumental (o puede ser una "acreditación de enfermero del alma" con el nombre de cada uno en un colgante o chapa) necesario para convertirse en enfermeros de almas. Tienen en su mano la posibilidad de curar almas tristes, solitarias, enfadadas, decepcionadas... ¿Qué les ofrecerían a estas almas? ¿Están recogidas en las palabras de "la mochila" todos los remedios necesarios? Se suman a la hoja todos aquellos remedios que echan de menos. El profesor invita a los alumnos a coger los medicamentos necesarios, para ello tendrán que ir al río pues el agua es símbolo de limpieza y de vida (paseo en río 10min.). Allí recogerá más piedras que "remedios" haya en	1h 45'	3 3.2.	VI

⁷ Versión de "La telaraña", actividad de Terrones y Martínez, 2013, p. 39

	la lista (puesto que tendrán que hacer tres piedras del mismo remedio) y pintarán y decorarán las piedras (con témperas llevadas por el maestro). Una vez secas, se escribirá sobre cada piedra el nombre de cada remedio anotado en la hoja, como pueden ser: serenidad, alegría, paz, fuerza, humildad, tolerancia, tesón.... A partir de ese momento las piedras se habrán convertido en los remedios del alma que serán empleadas en la dinámica de "Enfermeros del alma" durante todo el curso.			
6. Silueta⁸	Se reparte un folio tamaño DIN A3 con una silueta. Cada alumno tendrá que escribir información suya guiada por preguntas escritas en la silueta (ojos: algo que me agrada observar, nariz: algo que considero "apesta" es, oídos: me gusta escuchar/no me gusta, boca: algo que me gustaría decir o pedir, manos: estoy orgulloso/a de haber hecho yo mismo, pies: a dónde me gustaría llegar, cabeza: ideas que defenderé, corazón: cómo me siento en clase, estómago: mis miedos en clase). Una vez terminado, entregará cada uno al profesor sin poner su nombre, este los colocará colgados o esparcidos por el suelo y dirá a cada uno que se coloque en frente de una silueta, la lea atentamente y trate de adivinar quién es. Tras averiguar quién es el compañero y comentar los principales rasgos, cada uno le dará la vuelta y dibujará otra silueta, sobre la que escribirá 5 aspectos positivos sobre dicho compañero. Después rotarán las siluetas y cada compañero tendrá que escribir 1 virtud en las siluetas de sus otros compañeros.	45'	3 3.2. 4 4.1.	IV VI
7. Nombre	Tras la actividad de la Silueta y trabajando en gran grupo, se partirá de las conclusiones obtenidas en dicha actividad para comenzar a debatir sobre lo que consideran son los rasgos más comunes en el grupo. Dichos puntos se irán anotando en la pizarra. Una vez hayan finalizado este proceso, pensarán en un nombre que les caracterice como grupo.	45'	3 3.2. 4 4.1.	I III IV VI
8. Telaraña de deseos	Colocados todos en círculo, el profesor inicia la actividad con un ovillo de lana en sus manos y dirá lo que le gustaría que fuera el curso escolar y su propósito o granito de arena para cumplirlo. Tras haber finalizado, le pasará el ovillo a otra persona, quien tendrá que decir lo mismo: "deseo que este curso/durante este curso... Y mi propósito es...". De esta manera se irán pasando el ovillo entre todos hasta que todos hayan participado. Al final hará una reflexión de que entre todos han tejido una tela de araña, igual que entre todos pueden "tejer" una escuela mejor si cada uno hace su pequeña aportación. El tutor también participa.	30'	3 3.2. 4 4.1.	IV VI
9. ¿Qué puerta soy?⁹	Los alumnos se agrupan en tres grupos (3, 3 y 4 alumnos). El profesor hace entrega a cada grupo de un dado y de un folio donde aparecen diferentes tipos de puertas ¹⁰ . Por turnos, los alumnos deberán tirar el dado	45'	3 3.2.	IV VI

⁸ Adaptación de la recogida por Pujolas y Lago, 2009. Dinámica original aportada por Ana Belén Sánchez, del Colegio Gredos San Diego, de El Escorial.

⁹ Actividad de Terrones y Martínez, 2013, p. 52. Adaptada de Saiz, López, Salvat, Cornudella (1999) en "Vivir los valores en la escuela. Propuesta educativa para Educación Infantil y Primaria"

¹⁰ Se pueden ver los tipos de puerta en el Anexo 6

	y contestar a la pregunta asociada a la puerta con el número que le haya tocado. Se destacará la importancia de participar con honestidad y respeto (se pueden usar tarjetas amarillas si se dan faltas de respeto). Si sale 6, se puede volver a tirar el dado una vez más. Se puede intervenir a raíz de un comentario de un compañero (no más de dos intervenciones). Al cabo de un tiempo (cuando el profesor haya podido constatar que han salido prácticamente todas las puertas) harán una reflexión en gran grupo guiada por las siguientes preguntas: ¿Cómo os habéis sentido con esta actividad? ¿Ha sido sencillo ponerse en el lugar de todas las puertas? ¿Cuál ha sido más dura de compartir con el grupo? ¿Qué ha permitido esta actividad?		4 4.1	
10. Mantel¹¹	El profesor comienza la clase preguntando si están disfrutando de las actividades de los últimos días, si han aprendido algo, si creen que el ambiente ha sido bueno o malo... Hablarán de la importancia de vivir en armonía y reflexionarán sobre la importancia de las reglas. Puesto que son ellos los primeros implicados en su bienestar, el maestro les propondrá diseñar las reglas del grupo, para regirse tanto fuera como dentro del aula. Si es necesario leerán del diario de nuevo las conclusiones de "la mochila". Se dividen los alumnos en 4 grupos y se sientan alrededor de una o dos mesas cubiertas por un mantel de papel. Sobre cada uno de los cuatro manteles aparecerán las siguientes palabras: en clase, fuera de clase, con mis compañeros, con los profesores. Cada alumno tendrá que escribir durante 5-8 min. todo aquello que le parece que sería correcto realizar en la escuela para mejorar la convivencia con respecto a las personas o situaciones escritas en el mantel. Agotado el tiempo, tendrán que ir rotando por las siguientes mesas hasta que todos hayan hecho las aportaciones que hayan creído relevantes. De nuevo, cada grupo en su mantel original, tendrán que agrupar las ideas (descartar las repetidas, encontrar variantes,...). En gran grupo y liderados por el maestro, cada grupo irá diciendo las ideas escritas y se anotarán en la pizarra. Posteriormente se procederá a la redacción de las normas y a la elaboración de un mural que las recoja. Las normas serán redactadas en positivo.	1h 45'	3 3.1. 3.2.	V VI
11. Alumno de convivencia¹²	El profesor nombrará a un alumno al que asignará como "alumno de convivencia". Se trata de un título que irá rotando entre todos los alumnos. En caso de presenciar o de enterarse que ha sucedido una falta de respeto o que se han infringido las normas, recordará a la persona la existencia de estas y la conveniencia de respetarnos. Si el problema perdura o se complica, se avisará al tutor para tratar el problema conjuntamente y siempre entendiendo la situación como un punto de partida para la mejora personal y grupal. La figura del alumno de convivencia hace que la persona responsable encuentre su función como una aportación positiva al grupo y no se sienta como un "chivato".	20'	3 3.2.	VI

¹¹ Versión de la dinámica "el mantel" presentada por P. López Cozar en <http://www.eduinnova.es/ene2010/DINAMICAS.pdf>

¹² Denominado "alumno ayudante" en Solera (2012)

12. Enfermeros del alma ¹³	Todos los alumnos se ponen en círculo. El profesor anuncia que deben pensar durante 2min. en una cualidad o valor que consideren que su compañero de la derecha (o de la izquierda) necesita a título personal. Por ejemplo, si ha visto a su compañero triste, necesitará alegría. Si ha visto alterado, le dará tranquilidad/ serenidad... Entonces, se levantarán para coger la piedra que recoge este "medicamento" discretamente y la guardarán sin que nadie la vea. Pasarán a repartir su "medicamento", ofreciéndoselo a su compañero y explicando los motivos. Ejemplo: "Miguel, yo te ofrezco serenidad porque estos días te he visto muy inquieto y creo que te puede venir bien". El compañero recibirá en sus manos el "medicamento", agradecerá a su compañero y explicará en qué grado está de acuerdo con el "diagnóstico" dando más o menos detalles en función de lo que le apetezca. Versión: Se puede hacer otra versión partiendo de que cada alumno en vez de ser enfermero, es paciente y en vez de dar medicamento, lo reclama a su compañero/enfermero, en función de sus necesidades pues considera que este tiene buen acopio de él.	30'	3	IV
			3.2.	VI
			4	
			4.1	
13. Organizo mi espacio	Diseño de espacios en el aula para cada asignatura para publicar criterios de evaluación, notificaciones, plantillas de trabajo, etc. ¹⁴	45'	1	III
			1.3	
14. Actividad de evaluación	Breve cuestionario (mediante Formulario de Google de manera anónima) con preguntas cerradas y abiertas para conocer el grado de satisfacción de los alumnos y la utilidad que ellos consideran tiene el proyecto.	30'	4	IV
			4.1.	

T: Tiempo, F: Factores del clima, E: Elemento del factor, C: Conflicto, O.E.: objetivos específicos

Fuente: *Elaboración propia.*

5. 6. 3. Actividades dirigidas a alumnos y familias

La "Tabla 6" recoge las actividades de la jornada en la que padres y/o madres asisten con sus hijos/as a la escuela.

Tabla 6. *Actividades dirigidas a alumnos y familias*

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	T	F / E / C	O.E.
15. Saludos variados ¹⁵	Actividad para romper el hielo con padres y alumnos y crear un ambiente distendido. Todos se disponen de pie y tratan de estar lo más dispersos posibles. El profesor explicará que a continuación pondrá música y todos deberán circular por el espacio delimitado, intentando no siempre llevar la misma dirección. Cuando la música pare, deberá saludar a la persona que más cerca tenga y preguntarle algo amablemente que le gustaría saber	10'	3	I
			3.2	
			4	
			4.2	
			A,B	

¹³ Actividad utilizada en CEIP Juan María Espinal Olcoz de Mendigorriá (Navarra) por J.I. Dufur y S. Diego.

¹⁴ Realizar tantas veces como asignaturas o profesores haya.

¹⁵ Versión adaptada de "Un paseo" del blog: <http://www.2profesenapuros.com/102-dinamicas-de-presentacion-para-los-primeros-dias-de-clase/>

	sobre su persona (¿Tienes hermanos? ¿Te gusta el cole? ¿Cuál es tu deporte favorito?) así como contestar las preguntas que su compañero de diálogo le realiza. Para hacerlo más divertido, cada vez que el profesor ponga la música tendrá que decir un rol que las personas tendrán que adoptar cuando se comuniquen (tenéis que hablar como si fuerais un anciano, o un rapero, o un pingüino, un astronauta, un vaquero, etc.).			
16. Dilema moral¹⁶	Trabajando en grupos de 5 personas, cada grupo recibirá un dilema moral. Se realizará una lectura comprensiva individualmente primero y unos minutos de reflexión personal. Cada persona podrá anotar la solución que cree es la más adecuada (5-10min.). Posteriormente, uno de los miembros del grupo leerá para todos el texto y cada uno comentará las ideas que han recogido en sus anotaciones (10min.). Seguidamente, y entre todos, contestarán las preguntas planteadas (15min.aproximadamente). Seguidamente, se mezclarán los miembros de los grupos con el mismo dilema moral y comentarán sus conclusiones (10min.). Ya en gran grupo, un representante de cada grupo leerá el dilema moral y hará un breve resumen de las reflexiones grupales. Los grupos con el otro dilema moral pueden hacer sus aportaciones. Una vez concluido, el profesor preguntará a todos los participantes si les ha gustado la actividad, si han tenido algún problema durante su curso, si todos han tenido la oportunidad de decir lo que querían,... Concluirá haciendo una recopilación de los valores encontrados en los dilemas y expuestos por todos. No hay una única solución a los dilemas, ya que estos dependerán del valor que cada uno considere prioritario. Los valores se aprenden en comunidad y todos contribuimos a su enseñanza. Es importante tener los valores presentes a diario y cuestionarse la ética de las actuaciones cotidianas (25min).	60'	3 3.2. 4 4.2 A, C	I IV V
17. Teatro de valores	En grupos de 5 , se reparten dos tarjetas a cada grupo, cada una de ellas con un valor (amor, paz, humildad, solidaridad, puntualidad, libertad, responsabilidad, sencillez, tolerancia, trabajo, obediencia, orden, respeto, compromiso, gratitud, paciencia, esfuerzo). El grupo tendrá que: 1. elegir uno de los valores. 2. pensar una situación de 5 implicados (o menos si alguien no quiere interpretarla) relacionada con la escuela que desarrolle ese valor. 3. Cada grupo explicará al resto el porqué de su elección y explicará lo que ese valor significa para ellos. 4. Cada grupo realizará un role-play de la situación pensada (2-4min.). 5. Breve reflexión final de las situaciones, ¿cómo nos hemos sentido realizándolo? ¿nos gustaría que se diera en la escuela?	1H 15'	3 3.2. 4 4.1 4.2. A, C	I IV V VI
18. La Higa (la montaña)	En grupos de 3, dibujar la Higa y dividirla horizontalmente en 8 líneas, como si fueran 8 pasos hasta llegar a la cima. Entre todo el grupo, hay que pensar en 8 valores cuya presencia se considere relevante en la escuela para después ordenarlos de menor (en la base de la higa) a mayor importancia (en la cima de la higa). Realizar el mismo trabajo pero	60'	3 3.2. 4 4.1	I IV V VI

¹⁶ El anexo 7 presenta una selección de dilemas morales.

	pensando en valores relevantes para la vida en familia. Justificar las respuestas y tratar de llegar a un consenso. Tras 15min., se unirán dos grupos para contrastar opiniones y reflexionar acerca de los valores seleccionados. La actividad finalizará en gran grupo, compartiendo los valores situados en las posiciones más altas tanto en la escuela como en el hogar. ¿Son muy distintos los valores que consideramos importantes en la escuela y en el hogar? ¿Por qué?	4.2 A, C
19. Páginas amarillas ¹⁷	Todos piensan en una cualidad que crean tener y la anotan en un papel (soy bueno explicando matemáticas, cocinando, mi pasión son los animales...). Cualquier cosa es válida. Si hubiera alguien que no escribiera nada, entre todos tendrían que decir algo que piensan esa persona hace muy bien (por ejemplo: es muy positivo, siempre aporta el punto optimista a todo). Se pondrá en común toda la información para que no haya cualidades repetidas (o al menos no muchas veces). El objetivo es realizar una "guía de páginas amarillas" con el objetivo de que toda la clase pueda recurrir a esa persona en caso de necesitarlo. Cada persona deberá dar la siguiente información: título y descripción del servicio, nombre de la persona junto con una foto o imagen. La guía de páginas amarillas interna podrá circular por todas las casas para dar oportunidad a todos aquellos padres y madres que no han podido asistir a formar parte de ella. El ejemplar quedará en la clase y se mandará una copia en formato digital a todas las familias.	60' 3 3.2. 4 4.1 4.2. A, B, D I IV

T: Tiempo, F: Factores del clima, E: Elemento del factor, C: Conflicto, O.E.: objetivos específicos

Fuente: *Elaboración propia.*

5. 6. 4. Actividades dirigidas a padres y/o madres

Con el objetivo de facilitar la asistencia a la mayor parte las familias, se propondrá una jornada sin hijos fuera del horario escolar para la realización de las actividades de la Tabla 7. También se ofrecerá un servicio de "supervisión de hijos" por personal docente no implicado en las actividades.

Tabla 7. *Actividades dirigidas a padres y/o madres*

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	T	F / E / C	O.E.
20. La NASA ¹⁸	Dinámica que tiene por objetivo: Descubrir que las decisiones tomadas en equipo son más acertadas que las tomadas individualmente y que, en general, el trabajo en equipo es más eficaz que el individual. Se llevará a cabo el juego de la NASA en grupos de cinco. La situación es la siguiente: un grupo de 5 astronautas sobreviven a un accidente con su nave espacial. Han logrado hacerse con 15 objetos de la NAVE. Su	30'	4 4.2. A, B, D	I

¹⁷ Actividad recogida de Pujolas y Lago, 2009, p. 55

¹⁸ Actividad recogida de Pujolas y Lago, 2009, p. 66. Actividad completa en el anexo 8.

	<p>supervivencia dependerá de la preferencia que le den a un objeto u otro. La actividad consiste en ordenar de manera individual por orden de importancia los objetos. Más tarde, lo hará todo el grupo por unanimidad. Por último, el profesor dará el listado "oficial" de relevancia. Se calculará la desviación individual y grupal con respecto a la lista oficial. Es importante seguir las instrucciones del juego y contestar de manera grupal (pequeño o gran grupo) las preguntas que invitan a la reflexión.</p>			
21. La mano	<p>Se entrega un folio en blanco a cada padre/madre, donde deberán dibujar la silueta de su mano. En cada uno de sus dedos escribirán comentarios referidos a lo siguiente: 1. puntos fuertes como educador, 2. miedos como educador, 3. ¿Qué cambiarías en tu día a día con respecto a la educación con tus hijos?, 4. Información que te gustaría tener como educador, 5. Opiniones/sugerencias para la escuela.</p>	60'	4 4.2. A, B, C, D	I
22. Normas intereducadores	<p>Con el objetivo de tener también unas normas que guíen las relaciones entre las familias y la escuela, los padres/madres y profesores de los alumnos serán esta vez los protagonistas de elaborar el código sobre el que se basen sus relaciones. Para ello, al igual que hicieron los alumnos con la elaboración de sus normas, se repartirán las personas por grupos equitativos en número entre las cuatro mesas cubiertas con manteles de papel. En ellas habrá escrito: 1. Dentro del centro escolar, 2. Fuera del centro escolar-dentro del horario escolar, 3. Fuera del centro escolar - fuera del horario escolar, 4. Medios utilizados. Todos tendrán que escribir sus propuestas de comunicación y relación teniendo en cuenta que el objetivo es una escuela tolerante, abierta y en la que reine la convivencia. El resto es igual que en la actividad "El mantel" .</p>	60'	3 3.2. 4 4.2. A, B, D	I
23. 6 sombreros de pensar¹⁹	<p>Se aprovechará una situación conflictiva que haya salido en la actividad de "La mano" (si no, se puede preguntar a los padres si tienen alguna predilección de tema o el profesor planteará una situación) para realizar la actividad de los 6 sombreros para pensar. El tutor comenzará con el sombrero rojo en la cabeza, diciendo que es una actividad que le apasiona, seguidamente se pondrá el negro y presentará la actividad dando datos objetivos (creada por De Bono para la resolución de conflictos, plantea la visión de la situación desde seis puntos de vista diferentes). Explicará la implicación de llevar cada sombrero de color y se asegurará de que todos lo han entendido. Una vez esté claro el uso de cada sombrero, los padres/madres se agruparán en grupos no superiores a 12 personas. El profesor planteará una situación, repartiendo los roles con una tarjeta y posteriormente repartiendo los sombreros de colores. El maestro llevará el azul para liderar la dinámica. Los sombreros irán rotando para asegurarnos de que cada persona experimenta el punto de vista del problema desde dos sombreros distintos.</p>	60'	3 3.2 4 4.2 A, B C, D	I

¹⁹ Edward De Bono (1988) en "Six Thinking hats".

24. Clarificando	Reunión informativa de corte más clásico. Presentación de todos los profesionales con los que trabajará el alumnado (profesores, personal de comedor, servicio de limpieza, etc.) con ayuda de soporte visual para la presentación (power point o similar). Se preguntará si están interesados en algún tema en particular (recordar los comunicados de la actividad 21. La mano) con el fin de realizar sesiones formativas en Escuelas de Padres o de mandarles información con formato "boletín informativo". Explicación de las formas de contacto habitual y apertura de otros cauces para familias con dificultades horarias o que necesitan puntualmente una comunicación más intensa.	1h	4	I
		30'	4.2	II
		C, F		

T: Tiempo, F: Factores del clima, E: Elemento del factor, C: Conflicto, O.E.: objetivos específicos

Fuente: *Elaboración propia.*

5. 6. 5. Actividades a desarrollar durante todo el curso

Solo como aproximación, se proponen algunas de las actividades que podrían dar continuidad al proyecto, como la creación de un blog de clase, la realización de “Enfermeros del alma” de manera semanal / quincenal, o la formación en habilidades comunicativas y sociales para ser un alumno ayudante competente.

5. 7. CRONOGRAMA

Las actividades propuestas, a excepción de las dirigidas únicamente a las familias, tendrán lugar durante los 4 primeros días de curso. Las actividades enfocadas a padres y madres tendrán lugar en un horario especial a convenir con ellos, que puede ser la mañana de un domingo o una tarde cualquiera entre semana. A este día se le ha denominado “día F”, de familias.

Tabla 8. Cronograma

	0	00	000	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
0	.	.	.																								
1																					
2																					
3																						
4															.	.											
F																						

En horizontal: números relativos a las Actividades 0-24. En vertical: Ubicación temporal en días

Fuente: *Elaboración propia*

5. 8. EVALUACIÓN

La evaluación persigue la consecución del objetivo general y los objetivos específicos. Se realizarán tres tipos distintos, atendiendo al sujeto/objeto evaluado: alumnos, familias y el propio proyecto.

Comenzando por los alumnos, el sistema de evaluación empleado será la heteroevaluación, la cual estará fundamentada en la observación del proceso del alumnado durante las actividades, siendo los instrumentos²⁰ utilizados para la misma: listas de control, escalas de calificación y registro anecdótico para los hechos significativos que requieran más profundización.

En cuanto a los tiempos de evaluación, se puede hablar de una evaluación inicial con carácter diagnóstico; una evaluación continua de naturaleza formativa (ofreciendo un feedback positivo en caso de presentar alguna idea errónea que obstaculice su desarrollo) y una final para comprobar los resultados del breve pero intenso proyecto, los cuales serán interpretado como punto de partida para trabajar durante el resto del curso.

La evaluación a las familias debe entenderse como recogida de información sobre la que elaborar un plan de acción conjunto (formación de padres, intercambio de información, etc.) . Se evaluará la asistencia mediante listas de control; la participación a través de escala de calificación y se anotará mediante registro anecdótico cualquier hecho que el maestro considere destacable²¹.

Por último, la evaluación del proyecto: metodología, actividades, tiempos, actuación del docente y éxito del proyecto; lo cual exige riguroso espíritu crítico y objetividad por parte del tutor. La observación ayudará en gran medida a conocer algunos aspectos como la adecuación de los tiempos o el éxito/fracaso del proyecto en función de las percepciones percibidas de alumnos y familias. También se recogerá información de los alumnos mediante un cuestionario online²² anónimo (Actividad 14) que recoja la satisfacción y utilidad apreciada por los alumnos. De la misma manera, a la semana siguiente del proyecto, se enviará a las familias un email donde se les incite a responder una encuesta²³ de manera voluntaria y anónima con preguntas cerradas y abiertas sobre el proyecto. El maestro tomará nota y sumará las conclusiones de su propia autoevaluación con el objetivo de mejorar en una posible aplicación futura del proyecto.

²⁰ El anexo 9 recoge los modelos de escalas de calificación y hoja de registro para los alumnos.

²¹ El anexo 10 recoge modelos de lista de control, escala de calificación y hoja de registro para familias.

²² Modelo recogido en el anexo 11.

²³ Ver modelo de encuesta en el anexo 12.

6. CONCLUSIONES

La mayor parte de los objetivos específicos del TFG se ven respaldados por una profunda revisión bibliográfica recogida en el marco teórico. A grandes rasgos, se destacan las aportaciones que Barreda (2012), Martínez-Cerón (2010) y la normativa vigente (LOMCE, 2013; ECD 686/2014) suponen sobre la consecución de los objetivos específicos y, por tanto, del general. A tal efecto, puede considerarse como logro igualmente la exploración de actividades existentes que han servido en muchos casos de inspiración a las líneas de acción definitivas del proyecto. El mismo proyecto con cada una de sus partes contribuye igualmente a la consecución del fin último del TFG.

Atendiendo a los objetivos del proyecto, a pesar de que el proyecto de aula recogido en el presente documento no ha sido hasta el momento implementado, se puede afirmar que las actividades plateadas en “Empezar con buen pie” tratan todos los aspectos necesarios para que la consecución de los objetivos específicos del proyecto tengan lugar, según lo establecido en el marco teórico. Sería necesaria la corroboración del cumplimiento de los factores determinantes del clima de aula mediante la puesta en práctica del proyecto para poder hablar de su efectividad en cuanto al logro del objetivo final: el establecimiento de un clima propicio en el aula del contexto seleccionado.

El proyecto educativo supone una propuesta eminentemente práctica y podría tacharse de novedosa ya que supone la dedicación íntegra de los primeros días de retorno escolar a actividades de carácter lúdico; distanciándose de la escuela tradicional y de las posibles connotaciones negativas que para muchos niños y niñas supone este retorno. En este sentido, el proyecto educativo ofrece como ventaja el ser un recurso de fácil implantación para aquellos profesionales menos dados a la innovación. Igualmente cabe destacar la apertura de la propuesta al reunir a todos los agentes, ofreciendo alternativas de encuentro que van más allá de los límites temporales de la escuela.

El proyecto defiende la vivencia de unas jornadas que invitan al autoconocimiento y a la convivencia, pues no hay manera más sincera de enseñar habilidades sociales y valores que desde la propia vivencia. Conviene resaltar que las ventajas no se limitan al, ya de por sí justificado, desarrollo personal integral y grupal del alumnado; sino que afectan igualmente a la influencia que estos tendrán en la sociedad.

Para terminar, señalar que debido a las restricciones espaciales del presente trabajo, el proyecto educativo se ha centrado en el marco temporal del comienzo escolar, por el peso de estos en la configuración del clima de aula. Sin embargo, “Empezar con

buen pie” no puede ser comprendido sin un trabajo posterior y continuo por parte del profesor hacia todos los factores implicados en el clima de aula que completaría el presente proyecto, puesto que, tal y como ha sido argumentado, resulta imprescindible el mantenimiento y refuerzo del clima a lo largo de todo el curso.

7. CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo fin de grado ha representado, primeramente, la gratificante tarea de conocer de primera mano el mundo de la investigación, no descartando la posibilidad de consolidar la línea teórica presentada en un futuro o reforzarla con un trabajo de campo. Igualmente, la elaboración de “Empezar con buen pie” me ha permitido conocer aquellos factores determinantes del clima de aula que sin duda cuidaré en mi futuro profesional, y el conocimiento de interesantes recursos de aplicación didáctica con beneficiosas ventajas para el alumnado, que adaptaré para mis futuros alumnos.

Segundo y más importante, el TFG supone la culminación a unos años de trabajo, y compromiso con la Educación en los que me he venido formando como alumna de la UNIR y desarrollando competencias que han exigido, en muchas ocasiones, cuestionar procesos internos muy arraigados por ser hija de una educación tradicional. En este aspecto, destacaría el autoconocimiento que he desarrollado gracias al grado, sin el que no tendría la convicción actual de la dirección que quiero tomen mis esfuerzos como maestra. Por ello, quisiera resaltar la contribución que, tanto a mi desarrollo personal y docente, como a la elaboración del TFG; han significado de manera particular las siguientes asignaturas: Didáctica General; Educación Personalizada; Escuela, Familia y Sociedad, Igualdad y Diversidad Escolar y Social; Enseñanza-Aprendizaje en contextos multiculturales, Educación y Convivencia dentro y fuera del Aula y Didáctica Avanzada de la Lengua Inglesa (por profundizar en la importancia de la motivación).

Entre las dificultades encontradas en la formulación de este TFG señalaría tanto el proceso que supone encontrar el propio camino a base de perderse en un bosque lleno de apasionantes trabajos de investigación como el redefinirse una y otra vez. Igualmente, el límite espacial ha entrañado un auténtico reto de síntesis, que una vez superado permite unos resultados más concentrados y potentes. De esta manera, los mayores aliados para superar estos obstáculos han sido la ilusión por aprender y mejorar, la motivación por el tema investigado y la creencia en mis posibilidades.

El proyecto ha sido elaborado con la ilusión de que pueda reportar beneficios personales y sociales al grupo del contexto, en el caso de llevarse a la práctica, pero también para que sirva de ejemplo para otros docentes con las mismas inquietudes. En relación a esto y a mi futuro docente, considero que el maestro no debe nunca dejar de ser discente, manteniendo encendida la ilusión por la innovación; siendo la formación continua la competencia madre de todo maestro, especialmente relevante en esta sociedad cambiante en la que nos encontramos.

No podría terminar sin agradecer a todas aquellas personas que han contribuido a mi formación como docente: tutores del grado, tutores de las prácticas, profesores y director de TFG. A todos, gracias por vuestra profesionalidad y proximidad en la distancia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, N. y Pazos, N. (2012). Nuestra escuela, una gran familia. *Clave XXI: Reflexiones y Experiencias en Educación*, 7, 1-13.
- Bacete, F. J. y Rodríguez, O. (2004). Family and Ability Correlates of Academic Grades: Social Status Group Differences. *Psychological Reports*, 95 (1), 10-12.
- Barreda, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* (Trabajo fin de master). Universidad de Cantabria, Santander.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación y del Profesorado*, 15 (2), 13- 23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, J.B. (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid: Editorial Síntesis
- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En Fernández-Ballersteros, R. y Carroble, J. A. (3ª edición actualizada). *Evaluación Conductual: Metodología y aplicaciones* (pp. 553-595). Madrid: Pirámide.
- Cacho, L. I. (2015). La educación del ser. Recuperado el 6 de febrero de 2017 de: <http://www.promete.org/files/La-Educaci%C3%B3n-del-Ser-Dossier.pdf>.
- Colás, P. y Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.

- Comisión Europea (2000). Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar. Recuperado el 20 de noviembre de 2016 de: http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/6._comision_eu_2000.pdf
- Consejo Escolar del Estado (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. *XXIII Encuentro de consejos escolares autonómicos y del Estado*. Documento Base. Recuperado el 10 de febrero de 2017 de: <http://www.mecd.gob.es/cee/actuaciones/junta-de-participacion/23encuentro.html>
- Dearing, E., Kreider, S. y Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 174, de 5 de septiembre de 2014.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 3 de enero de 2017 de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dolphin (2009). *Un lugar para enseñar filosofía*. Recuperado el 31 de enero de 2017 de: <http://dolphin.blogia.com/2009/012602-dilemas-morales.php>
- Driessen, G., Smit, F. y Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31, 509-532
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80, 219-231.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school and community: New directions for social research. En Hallinan M.T. (Ed.), *Handbook on the Sociology of education* (pp. 285-306). New York, NY: Kluwer Academic / Plenum.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Effective management of the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 485-498.

- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parent involvement and student's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fernández Fernández, I. (2010). La necesidad de programar en la escuela. *Revista Digital Eduinnova*, 24, 34-40.
- Fernández García, I. (1999). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea.
- García Hoz, V. (1993). Introducción general a una Pedagogía de la persona. En *Tratado de la Educación Personalizada*, vol. 1. Madrid: Rialp.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Madrid: CEAPA.
- Gisbert, V. y Blanes, C. (2013). Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente. *Revista de investigación 3 Ciencias*, 12, 1-21. Recuperado el 3 de enero de 2017 de: <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/03/PROGRAMACION-DIDACTICA.pdf>
- Henderson, A. T. y Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Instituto Nacional de Estadística. Nomenclátor. Recuperado el 9 de enero de 2017 de: <http://www.ine.es/nomen2/index.do?accion=busquedaDesdeHome&nombrePoblacion=monreal>
- Kñallinsky, E. (2001). *La participación de los padres en la escuela*. *El Guinigalda*, 10, 57-70. Recuperado el 29 de diciembre de 2016 de: http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5422/1/0235347_02001_0004.pdf
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Revista Educación*, XXI (16.1), 210-232.
- Malgeseni, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Sociedad Española de Pedagogía, Revista Bordón*, 57, 197.
- Martín-Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento: Participación de la comunidad en los*

centros docentes. Madrid: Sanz y Torres.

- Martínez, C. (2009). Algunas propuestas para trabajar la convivencia en primaria. En Funes, S. (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 119-163). Madrid: Woters Kluwer.
- Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Martínez-Cerón, G. (2004). La participación de los padres y madres, elemento nuclear del proyecto de CEAPA. *Padres Madres de Alumnos/as*, 78, 31-38.
- Martínez González, R. A. y Becedóniz, C. M. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 97-112.
- Martínez Medina, F. (2009). Acción tutorial con las familias. *Revista digital de Innovación y Experiencias educativas*, 18, 1-9. Recuperado el 3 de enero de 2017 de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/FRANCISCA_MARTINEZ_ME_DINA02.pdf
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mínguez, R. (2009). La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento. XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Oviedo, noviembre.
- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. Boletín Oficial del Estado, 106, de 1 de mayo de 2014.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Hernández, M. A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista española de Pedagogía*, 243, 231-254.
- Ortega, P., Touriñán, J. M. y Escámez, J. (2006) La educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural y compleja. *Revista Portuguesa de Pedagogía* (en prensa).
- Pastor, C. (2009). La acción tutorial en Educación Infantil y Primaria. . *Revista digital de Innovación y Experiencias educativas*, 16, 1-12. Recuperado el 4 de enero de 2017: <http://docplayer.es/297383-La-accion-tutorial-en-educacion-infantil-yprimaria.html>
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 102, 35–58.

- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in Mathematics. *Teachers College Record*, 105(8), 1521–1558.
- Puig Rovira, J. M. (2006). *La tarea de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolas, P., Lago J. R. (Coords.) (2009). *El programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic, Barcelona.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la *Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de Pedagogía*, 238, 559-574.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: Un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Sánchez Bañuelos, F. y Fernández, E. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice Hall.
- Sanders, M. (2005). Building School-Community Partnerships: Collaboration for Student Success. *Harvard Educational Review*, 75, 133-173.
- Santos, M. (1997). *El crisol de la participación: Estudio etnográfico sobre la participación de Consejos Escolares de centro*. Madrid: Escuela española.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Does family make a difference? Mid-term effects of a school intervention program to enhance reading motivation. *Learning and instruction*, 22, 79-91.
- Solera, E. (2012). *Educación y convivencia dentro y fuera del aula*. Logroño: UNIR Editorial
- Sordé, T., Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Signos*, 43 (2), 377-391.
- Terrones, D. C. y Martínez, A. M. (2013). *Guía para una escuela acogedora e integradora desde el inicio del año escolar*. Lima: Ministerio de Educación de la República del Perú.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Grao.
- Universidad Santa Ana (Sin fecha). *Dilemas morales*. Recuperado el 13 de enero de 2017 de: <http://www.universidadsantana.com/>
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Grao.

9. ANEXOS

ANEXO 1. Rasgos comunes a los casos de éxito

Rasgos comunes a las experiencias de éxito de programas que persiguen la colaboración entre familia y escuela:

1. Parten de la consideración de familias y docentes como iguales, reconociendo y valorando, desde la escuela, la contribución que las familias realizan al proceso educativo, por lo que se plantean un trabajo cooperativo en un clima de diálogo y confianza mutua, asumiendo que los padres deben tomar parte en las decisiones importantes de la escuela, como la formulación de los objetivos o el proyecto educativo del centro.
2. La escuela adopta un papel proactivo más que reactivo ante la colaboración. Los centros trabajan para conseguir la implicación de las familias y de las personas, grupos u organizaciones del entorno que puedan ayudar a los estudiantes a tener éxito.
3. Tratan de superar el enfoque tradicional en el que solo participan algunos padres. Desarrollan acciones para conseguir la implicación de todos los padres, considerando que todos ellos tienen voz y que todas las voces deben ser escuchadas. Ello supone que es necesario trabajar específicamente con algunas familias, atendiendo a sus particulares circunstancias.
4. Se plantean la colaboración de los padres de alumnos de todas las edades, evitando que únicamente se impliquen los padres de los más pequeños, como sucede con frecuencia. Para ello diseñan fórmulas de cooperación adaptadas a las distintas etapas educativas.
5. Dedicar tiempo y esfuerzo a motivar y a formar a todos los sectores implicados. Las familias, el equipo directivo, los docentes y el resto de la comunidad educativa entienden la necesidad y la utilidad de la colaboración, conocen sus beneficios y encuentran sentido a la misma. Además, todos ellos reciben la formación necesaria para que la colaboración sea eficaz.
6. Plantean la colaboración con las familias más como una cuestión de calidad que de cantidad, por lo que no tratan de llevar a cabo un amplio conjunto de actividades inconexas, sino que realizan una planificación estratégica dirigida a profundizar en formas de colaboración realistas y flexibles, así como susceptibles de adaptarse al cambio para

(Consejo Escolar del Estado, 2015, p. 15-16)

ANEXO 2. Acción tutorial en el DF 60/2014

La única alusión a la acción tutorial dentro del DF 60/2014 es la que se recoge en el artículo 2. Principios generales y pedagógicos, apartado 6:

“La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. El profesor tutor coordinará la intervención educativa del conjunto del profesorado del alumnado al que tutoriza y mantendrá una relación permanente con la familia, a fin de facilitar el ejercicio de los derechos reconocidos en el artículo 4.1.d) y g) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.”

(DF 60/2014, p. 2)

ANEXO 3. Contenidos por área curricular

A continuación se exponen los contenidos de las áreas de Conocimiento del Medio Social, Lengua Española y Valores Sociales y Cívicos a cuyo cumplimiento contribuye el proyecto de aula “Empezar con buen pie”.

Tabla 9. *Contenidos por área curricular*

Conocimiento del Medio Social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo. 2. Planificación y gestión de trabajos y proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Iniciativa emprendedora. 3. Utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.
Lengua Española	<ol style="list-style-type: none"> 4. Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente. 5. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales. 6. Intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; respeto por los sentimientos
Valores Sociales y Cívicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El autoconcepto. La percepción del estado de ánimo. La interpretación de las emociones. La satisfacción personal. La integración del aspecto físico en la aceptación personal. 2. El autocontrol. Las estrategias de autorregulación emocional. 3. La capacidad de superar la frustración. El saber manejar, enfrentar y recuperarse de los sentimientos negativos. 4. La responsabilidad. El propio potencial. La confiabilidad como consecuencia de la responsabilidad. El esfuerzo para el éxito personal positivo para uno mismo y los demás. Las habilidades de organización para la realización de las tareas escolares. 5. La iniciativa. La motivación intrínseca. La capacidad para tomar decisiones de forma independiente. El emprendimiento. 6. La empatía. La comprensión activa de los demás. El pensamiento de perspectiva. Las habilidades de escucha activa: refuerzo, reestructuración, reflejo de sentimientos. El razonamiento de las ideas de otras personas. La elaboración de ideas y opiniones partir de las ideas y opiniones de otros. 7. La tolerancia. Las diferencias culturales. La detección de prejuicios. La conceptualización del dilema moral. La resolución de dilemas morales 8. Las normas de convivencia. La implicación en la gestión democrática de las normas.

	<p>9. La interdependencia y la cooperación. La solidaridad. La confianza mutua. Las estrategias de ayuda entre iguales y colaboración.</p> <p>10. El lenguaje positivo en la comunicación de pensamientos, intenciones y posicionamientos personales. El afecto compartido y desinteresado entre amigos.</p> <p>11. La resolución del conflicto. Las normas básicas de la mediación no formal. La comprensión del conflicto como oportunidad.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia en base al Decreto Foral 60/2014

ANEXO 4. Relación de contenidos por actividad

Tabla 10. *Relación de contenidos por actividad*

	ACTIVIDADES																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Contenido 1																x	x	x	
Contenido 2																x			
Contenido 3				x				x		x							x	x	x
Contenido 4				x						x									
Contenido 5			x			x													
Contenido 6												x		x		x	x	x	
Contenido 7			x		x				x							x	x	x	
Contenido 8			x						x			x		x		x	x	x	
Contenido 9			x	x	x	x			x	x				x		x	x	x	
Contenido 10			x			x						x							x
Contenido 11	x							x				x				x	x	x	
Contenido 12			x		x				x			x					x		
Contenido 13														x					
Contenido 14		x		x									x						
Contenido 15	x	x		x	x	x	x		x			x				x	x	x	x
Contenido 16					x	x			x										
Contenido 17		x											x				x		
Contenido 18		x						x			x		x				x		
Contenido 19				x				x	x	x	x			x			x	x	x
Contenido 20	x		x	x	x			x		x	x	x	x		x	x	x	x	x
Contenido 21		x								x	x	x			x				x
Contenido 22									x									x	
Contenido 23			x									x					x		
Contenido 24	x		x			x				x						x	x		x
Contenido 25											x	x							x
Contenido 26		x				x	x	x			x	x					x	x	x

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 5. Relación de competencias por actividad

Tabla 11. *Relación de competencias clave trabajadas por actividad*

ACTIVIDADES	COMPENTENCIAS CLAVE (LOMCE, 2013)						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Maleta	x					x	x
2. Diario de clase	x			x	x		x
3. La mochila	x			x		x	
4. Pacto de vuelta al orden	x				x	x	
5. Preparación para "Enfermeros del alma"	x			x		x	x
6. Silueta	x				x		
7. Nombre	x					x	
8. Telaraña de deseos	x			x	x		
9. ¿Qué puerta soy?	x			x			
10. Mantel	x			x	x	x	
11. Alumno de convivencia	x			x	x	x	
12. Enfermeros del alma	x			x		x	
13. Organizo mi espacio	x			x		x	x
14. Actividad de evaluación	x			x			
15. Saludos variados	x					x	x
16. Dilema moral	x			x		x	
17. Teatro de valores	x			x	x	x	
18. La Higa (la montaña)	x			x	x	x	
19. Páginas amarillas	x			x		x	x

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 6. ¿Qué puerta soy?

ACTIVIDAD N° 9: ¿Qué puerta soy?²⁴

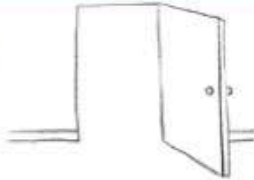
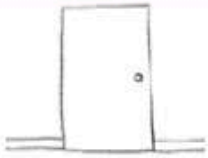
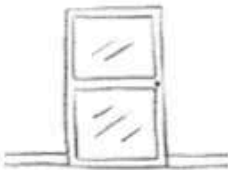
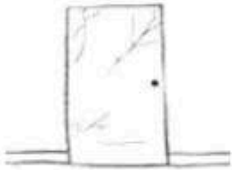


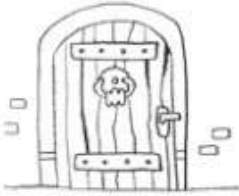
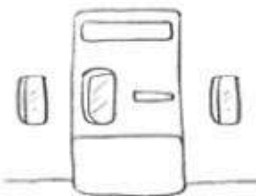

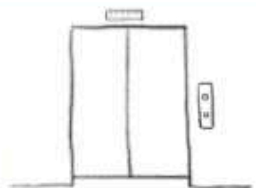
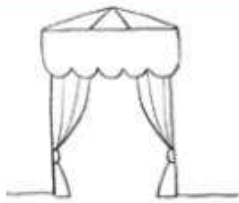
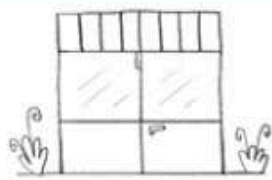
Ficha: ¿Qué tipo de puerta eres tú?	
<p>1. Eres una puerta ABIERTA: ¿a qué tipo de amigos o amigas sueles acoger? ¿por qué?</p> 	<p>2. Eres una puerta CERRADA: ¿qué es lo que nunca aceptarías hacer aunque tus amigos o amigas lo hagan? ¿por qué?</p> 
<p>3. Eres una puerta DE VIDRIO: ¿qué cosas te gusta dar a conocer a los demás sobre ti?</p> 	<p>4. Eres una puerta FRÁGIL: ¿qué te da mucha pena o hace llorar?</p> 
<p>5. Eres una puerta DURA: ¿con quienes te cuesta entenderte? ¿por qué?</p> 	<p>6. Eres una puerta GIRATORIA: ¿qué quisieras que nunca saliera de ti? ¿qué te esfuerzas por controlar?</p> 
<p>7. Eres una puerta DE CASTILLO: ¿qué tesoros posees o guardas? (talentos, cualidades, sentimientos, logros importantes, etc.)</p> 	<p>8. Eres una puerta DE AVIÓN: ¿Qué lugares conoces dentro o fuera del país? ¿a dónde te gustaría viajar?</p> 
<p>9. Eres una puerta DE CASA: ¿Dónde vives? ¿con quiénes?</p> 	<p>10. Eres una puerta de ASCENSOR: ¿Hasta dónde te gustaría ascender o llegar en la vida? ¿qué te gustaría ser cuando llegues a adulto?</p> 
<p>11. Eres una puerta DE CARPA DE CIRCO, ¿Qué es lo más chistoso que te ha pasado o has visto alguna vez?</p> 	<p>12. Eres una puerta de ESCUELA, ¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela? ¿qué es lo que no te gusta?</p> 

Figura 1. Ficha ¿qué tipo de puerta eres tú?
Fuente: Terrones y Martínez, 2013, p. 53

²⁴ Actividad de Terrones y Martínez, 2013, p. 52.

ANEXO 7. Dilemas morales

Luis es un alumno de primero de Bachillerato. Hoy, como algún otro día en el que hay un examen fuerte, se ha quedado estudiando en casa sin estar enfermo. Hasta ahora le ha salido bien. Su madre le ha firmado los justificantes y los profesores le han hecho el examen en otro momento. Así, tiene algún día más para estudiar. Su madre, por afán de protección y por el deseo de que saque todo el curso bien, no ha dudado en justificar sus faltas. Pero al ver que Luis ya lo está convirtiendo en una costumbre, se pregunta si no le estará perjudicando y si la conducta es injusta respecto a sus compañeros.

¿Qué debe hacer la madre de Luis: firmar el justificante o no?

- 1.- ¿Es correcto mentir para proteger a alguien?
- 2.- ¿Qué es antes: la protección de un hijo para que no sufra o que un hijo no cometa una injusticia aunque sufra?
- 3.- ¿El fin «aprobar» justifica todos los medios?
- 4.- ¿La intención de la madre de Luis era buena?
- 5.- ¿Podemos tener buenas intenciones y las consecuencias de lo que hacemos ser perjudiciales? ¿Y al revés?
- 6.- ¿Qué consecuencias puede tener para la personalidad de Luis adquirir esa costumbre?
- 7.- ¿Qué consecuencias puede tener para Luis el que su madre le proteja siempre?
- 8.- ¿Es comparable la conducta de Luis a «copiar en los exámenes»? Si dices que no, justifica tu respuesta y si dices que sí, piensa si sería más leve o más grave. ¿Qué es mejor, aprobar con trampas o suspender con trampas?
- 9.- Si todos los alumnos hicieran lo que hace Luis, ¿qué pasaría?

Figura 2. Dilema moral 1

Fuente: Dolphin (2009) recuperado de: <http://dolphin.blogia.com/2009/012602-dilemas-morales.php>

Alfonso es un hombre honrado que trabaja talando árboles. Tiene mujer y dos hijos: y un sueldo que solo les permite ir tirando. Aunque la economía de su país se basa en la exportación de madera, sabe que la tala continua de árboles destruirá la naturaleza y perjudicará a todo el mundo. Todo esto le hace sentirse mal, por lo que decide buscar otro trabajo.

Al cabo de varias semanas encuentra un nuevo empleo, pero cobraría menos y obligaría a su familia a realizar grandes sacrificios para subsistir.

¿Qué debe hacer Alfonso? ¿Por qué?

- 1.- ¿Debe Alfonso cambiar de trabajo y sacrificar el bienestar actual de su familia por el bienestar futuro de la humanidad? ¿Por qué?
- 2.- ¿Tenemos obligaciones con las generaciones futuras?
- 3.- ¿Puede privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia? ¿Por qué?
- 4.- ¿Cómo se puede resolver el conflicto entre el derecho de los pueblos a explotar su riqueza natural para subsistir y el derecho de la humanidad a mantener los «pulmones» de la tierra?
- 5.- ¿De quién son responsabilidad los problemas medioambientales? ¿De los gobiernos? ¿De los individuos? ¿Por qué?

Figura 3. Dilema moral 2

Fuente: Dolphin (2009) recuperado de: <http://dolphin.blogia.com/2009/012602-dilemas-morales.php>

En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. Él pagó \$ 200 por radio y está cobrando \$ 2000 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero sólo puede reunir unos \$ 1000 que es la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su esposa se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: «No; yo lo descubrí y voy a sacar dinero de él. Heinz está desesperado y piensa en atracar el establecimiento para robar la medicina para su mujer.

1. ¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no? Si Heinz no quiere a su esposa, ¿debe robar la droga para ella? ¿Por qué o por qué no?
2. Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para un extraño? ¿Por qué o por qué no?
3. (Si estás a favor de robar el medicamento para un extraño) Supongamos que se trata de un animal que él quiere, ¿debe robar para salvar al animal? ¿Por qué o por qué no?
4. ¿Por qué debe la gente hacer cualquier cosa por salvar la vida de otro, de todas formas?
5. Está contra la ley el que Heinz robe. ¿Lo hace esto moralmente malo? ¿Por qué o por qué no?
6. De todos modos, ¿por qué debe la gente generalmente hacer todo lo que pueda por evitar ir contra la ley?
 - a. 7a. ¿Cómo se relaciona esto con el caso de Heinz?

Figura 4. Dilema moral 3

Fuente: Universidad Santa Ana (Sin fecha) recuperado de:

<http://www.univsantana.com/sociologia/dilemas.htm>

Joe es un muchacho de catorce años que desea ir a un campamento. Su padre le ha prometido que puede ir si consigue ahorrar el dinero él mismo. Joe ha trabajado mucho repartiendo periódicos y ha ahorrado los \$ 40 que cuesta ir, y un poco más.

Pero justo antes de que deba empezar el campamento, su padre cambia de idea. Algunos de los amigos de su padre han decidido ir de pesca y él tiene poco dinero para lo que le costaría. Le dice que le dé el dinero que ha ahorrado repartiendo periódicos. Joe no quiere renunciar ir al campamento, así que piensa en negarse a darle a su padre el dinero.

1. ¿Debe Joe negarse a darle a su padre el dinero? ¿Por qué o por qué no?
2. ¿Hasta qué punto es el hecho de que Joe ganó el dinero por sí mismo algo muy importante que el padre debe considerar?
3. El padre prometió a Joe que podía ir al campamento si conseguía el dinero. ¿Es esa promesa algo muy importante para que el padre o Joe la piensen? ¿Por qué o por qué no?
4. ¿Por qué se deben cumplir las promesas, en general?
5. ¿Es importante cumplir una promesa a alguien que no conoces bien y probablemente no verás más? ¿Por qué o por qué no?
6. ¿Qué piensas que es lo más importante que un buen hijo debe considerar sobre la relación con su padre en esta o en otras situaciones?
 - o 6a. ¿Por qué es esto importante?
7. ¿Qué piensas que es lo más importante que un buen padre debe considerar sobre la relación con su hijo en ésta o en otras situaciones? ¿Por qué es esto importante?

Figura 5. Dilema moral 4

Fuente: Universidad Santa Ana (Sin fecha) recuperado de:

<http://www.univsantana.com/sociologia/dilemas.htm>

ANEXO 8. La NASA

ACTIVIDAD N° 20: La NASA²⁵

A continuación se detalla la actividad La Nasa planteada por Pujolas y Lago (2009):

El objetivo de esta dinámica es doble: Descubrir que las decisiones tomadas en equipo son más acertadas que las decisiones de forma individual, y que el trabajo en equipo, en general, es más eficaz que el trabajo individual y reflexionar sobre el trabajo en equipo.

Desarrollo de la actividad:

1. Se pasa la plantilla del juego de la NASA (véase la Figura 1) a los alumnos y se les explica el caso de los astronautas y se les da las instrucciones pertinentes:

“Un grupo de cinco astronautas ha tenido un accidente con su nave espacial en la Luna y ha tenido que abandonarla. Tiene que recorrer a pie una distancia de 300 Km hasta llegar a otra nave que les llevará a la Tierra. De todo el material que tenían en la nave sólo han podido aprovechar 15 objetos que encontrareis en el cuadro adjunto. Su supervivencia depende de saber decidir y seleccionar los objetos más imprescindibles y que más útiles les puedan ser para el trayecto a pie que tendrán que hacer hasta llegar a la otra nave, que se encuentra en la superficie iluminada de la Luna. De la preferencia que den a unos objetos o a otros depende la salvación del grupo de astronautas”.

1. *Tenéis que hacer una clasificación de los objetos de mayor a menor importancia porque la tripulación se los lleve en la travesía que tendrán que hacer hasta llegar a la otra nave.*

2. *Poner un 1 al objeto más importante, el último del cual tendrían que prescindir; un 2, al segundo en importancia... y así hasta que pongáis un 15 al objeto menos importante para su supervivencia, el primero del que podrían prescindir.*

2. Rellenan la columna 1 de la plantilla, con la preclasificación individual, y se les pide que no comenten el resultado con sus compañeros.

3. Cuando todos han terminado de rellenar la columna 1, se reúnen en equipos de 4 o 5 miembros y se les da las instrucciones siguientes:

“Ahora tenéis que rellenar la columna 3 con la clasificación que haya decidido cada equipo, pero teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: Se trata de un ejercicio de toma de decisiones en grupo, para llegar a acuerdos lo más próximos mejor a la realidad. Cada equipo tiene que llegar a acuerdos por unanimidad. Esto quiere decir que la decisión final sobre el lugar que deis a cada objeto, del 1 al 15, la tenéis que tomar de común acuerdo, aunque la unidad es difícil de conseguir y es posible que lo que terminéis decidiendo no sea satisfactorio para todos por igual

Advertencias:

1. *No queráis imponer vuestra decisión personal a los demás. Argumentad tanto como podáis vuestra decisión.*

2. *Evitad transigir solo para estar de acuerdo enseguida o para evitar conflictos.*

3. *Hay que evitar solucionar los posibles conflictos, cuando no os pongáis de acuerdo, acudiendo a la elección por mayoría, o calculando las medianas de la puntuación que da cada uno a cada objeto, o estableciendo pactos...*

²⁵ Juego original de Pujolas y Lago, 2009, p. 66

4. *Considerad las opiniones discrepantes más como una contribución provechos en lugar de verlas como una perturbación.*
5. *Debéis dedicar el tiempo que haga falta para llegar a tomar las decisiones de forma colectiva.”*
4. Se deja tiempo suficiente para que cada equipo complete su clasificación en la columna 3.
5. Finalmente, quien dirija la actividad les dicta la clasificación según los técnicos de la NASA y la copian en las columnas restantes (las columnas 2 y 4). La clasificación es la siguiente: 15-4-6-8-13-11-12-1-3-9-14-2-10-7-5. (Véase en la tabla de la Figura 2 la justificación de esta clasificación).
6. El paso siguiente consiste en que cada alumno calcule las desviaciones entre las respectivas clasificaciones que han hecho ellos (individualmente y en equipo) y la de la NASA. Es decir, la desviación, respectivamente, entre la columna 1 y 2, y 3 y 4. Para calcular estas desviaciones, la puntuación que se ha asignado a cada objeto se resta de la puntuación de los técnicos de la NASA, sin tener en cuenta el signo positivo o negativo (es decir, la diferencia se anota con cifras absolutas). El resultado de la desviación entre la columna 1 y 2 se anota en la columna DIFERENCIA “A”; y el de la desviación que hay entre la columna 3 y 4, en la columna DIFERENCIA “B”.
7. Finalmente, se calcula el total de las diferencias “A” y “B” y el resultado se anota respectivamente, en el TOTAL “A” y “B”.
8. Se contrastan los resultados de los diferentes totales y se interpretan de acuerdo con las normas de interpretación recogidas en el cuadro de la Figura 3.
9. Los alumnos llenan el apartado de las conclusiones, teniendo en cuenta los comentarios que se han hecho en cada equipo y con todo el grupo.
10. Cada equipo hace la autoevaluación de su equipo, respondiendo el cuestionario del cuadro de la Figura 4.
11. La sesión acaba haciendo una puesta en común con todo el grupo clase para resaltar los aspectos más significativos de la experiencia

(Pujolas y Lago, 2009, p. 66)

	1	2		3	4	
Objetos	Pre-clasificación individual	Clasificación de la NASA	DIFERENCIA "A"	Clasificación del grupo	Clasificación de la NASA	DIFERENCIA "B"
Una caja de Cerillas						
Una lata de alimentos concentrados						
20 m. de cuerda de nylon						
30 metros cuadrados de ropa de paracaídas						
Un fogón portátil						
Dos pistolas de 7,65 mm						
Una lata de leche en polvo						
Dos bombonas de oxígeno de 50 litros						
Un mapa estelar						
Un bote neumático con botellas de CO ₂						
Una brújula magnética						
20 litros de Agua						
4 Cartuchos de señales de vida que queman en el vacío						
Maletín primeros auxilios						
Un receptor-emisor de onda ultracorta						
	TOTAL "A":			TOTAL "B":		

Figura 6. Plantilla del juego La Nasa
Fuente: Pujolas y Lago, 2009, p. 68.

Orden	Objeto	Justificación
1	Bombonas de oxígeno	Necesarias para la respiración
2	Agua	Para evitar la deshidratación debido a la transpiración
3	Un mapa estelar	Uno de los medios más necesarios para orientarse en el espacio
4	Alimentos concentrados	Necesarios para la alimentación diaria
5	Receptor y emisor FM	Muy útil para pedir ayuda y comunicarse con la nave
6	20 m. de cuerda de nylon	Útil para arrastrar los heridos e intentar transportarlos
7	Maletín primeros auxilios	Muy útil en casos de accidente
8	Ropa de paracaídas	Útil para protegerse del sol
9	Bote con botellas CO ₂	Pueden ser útiles para superar simas
10	Cartuchos de señales	Útiles para que les puedan ver desde la nave
11	Pistolas de 7,65 mm	Con ellas se puede intentar prender impulso por reacción
12	Leche en polvo	Alimento útil mezclado con agua
13	Fogón portátil	Útil en la parte de la luna no iluminada por el sol
14	Brújula magnética	Inútil porque no hay campo magnético en la luna
15	Cerillas	Inútiles porque no hay oxígeno en la luna

Figura 7. NASA. Justificación de la clasificación de objetos
Fuente: Pujolas y Lago, 2009, p. 69

1. Cuando el Total "B" es más pequeño que el Total "A" quiere decir que la decisión del grupo es de mejor calidad que la que se ha tomado individualmente. Esto es lo que suele pasar la mayor parte de las veces.
2. Cuando el Total "A" es más bajo que el Total "B", seguramente el grupo no ha acabado de funcionar suficientemente bien. Puede ser debido, entre otras, a estas razones:
 - No se han reflexionado ni discutido con argumentos lógicos las diferentes posibilidades.
 - Algún miembro del equipo ha condicionado los demás.
 - Algunos, aún y sabiéndolo, no lo dicen por timidez o egoísmo.
 - Ha habido desacuerdos y tensiones dentro del equipo...

Figura 8. NASA. Normas para la interpretación de resultados
Fuente: Pujolas y Lago, 2009, p. 70

CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL EQUIPO

1. ¿Han participado todos en el trabajo del equipo?
2. ¿Ha habido alguien que haya intervenido demasiado?
3. ¿Ha habido alguien que haya bloqueado la participación de los otros miembros del equipo?
4. ¿Hablabais todos a la vez?
5. ¿Todos escuchaban al que estaba hablando?
6. ¿Os habéis desviado del trabajo a hacer alguna vez? ¿Frecuentemente?
7. ¿Qué sistema habéis utilizado para tomar las decisiones: por consenso, por votación, ha habido alguien que ha impuesto su opinión...?
8. ¿Habéis pedido ayuda si lo habéis necesitado?
9. ¿Habéis ayudado cuando os lo han pedido?
10. ¿Ha habido una buena relación entre todos los miembros del equipo?
11. ¿Estáis satisfechos con el trabajo que habéis realizado, habéis conseguido los objetivos previstos?
12. ¿Qué dificultades habéis tenido?
13. ¿Cómo los habéis solucionado?
14. Conclusiones y sugerencias para el próximo trabajo en equipo.

Figura 9. NASA. Cuestionario para la autoevaluación del grupo
Fuente: Pujolas y Lago, 2009, p. 70

ANEXO 9. Instrumentos para la heteroevaluación del alumno

	Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Siempre
Presenta argumentos de manera razonada					
Desarrolla de manera clara del propio pensamiento					
Manifiesta actitud de escucha activa					
Es capaz de reconocer las propias emociones					
Organiza de manera ordenada el propio espacio y material					
Respeto a sus compañeros y profesores					
Muestra responsabilidad en sus actos					
Trabaja en equipo					
Muestra iniciativa					
Es autónomo en la realización de las tareas					
Muestra tolerancia hacia otras ideas / opiniones					

Figura 10. Escala de calificación para Alumnos_1

Fuente: Elaboración propia

	Pobremente	Adecuadamente	Satisfactoriamente
Expone y/o debate sus ideas			
Muestra una reflexión crítica			
Presenta cualidades propias			
Presenta cualidades ajenas			
Lleva a cabo con eficacia sus procesos metacognitivos			
Convive con sus compañeros			

Figura 11. Escala de calificación para Alumnos_2

Fuente: Elaboración propia

Alumno/Alumna:	Fecha:
Lugar:	Hora:
Descripción de lo observado:	Interpretación de lo observado:

Figura 12. Hoja de registro anecdótico para Alumnos

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 10. Instrumentos para la heteroevaluación de las familias

		ASISTENCIA DE PADRES Y MADRES A ACTIVIDADES DE ALUMNOS CON FAMILIAS																			
		Actividad 15		Actividad 16		Actividad 17		Actividad 18		Actividad 19		Actividad 20		Actividad 21		Actividad 22		Actividad 23		Actividad 24	
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Familia 1	Madre																				
	Padre																				
Familia 2	Madre																				
	Padre																				
Familia 3	Madre																				
	Padre																				
Familia 4	Madre																				
	Padre																				
Familia 5	Madre																				
	Padre																				
Familia 6	Madre																				
	Padre																				
Familia 7	Madre																				
	Padre																				
Familia 8	Madre																				
	Padre																				
Familia 9	Madre																				
	Padre																				
Familia 10	Madre																				
	Padre																				

Figura 13. Lista de control Asistencia-Familias
Fuente: Elaboración propia

PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA _____

		1	2	3	4	5
Actividad 15	Madre					
	Padre					
Actividad 16	Madre					
	Padre					
Actividad 17	Madre					
	Padre					
Actividad 18	Madre					
	Padre					
Actividad 19	Madre					
	Padre					
Actividad 20	Madre					
	Padre					
Actividad 21	Madre					
	Padre					
Actividad 22	Madre					
	Padre					
Actividad 23	Madre					
	Padre					
Actividad 24	Madre					
	Padre					

Figura 14. Escala de calificación Participación-Familia
 1-nula, 2-escasa, 3-moderada, 4-bastante, 5-mucha
 Fuente: Elaboración propia

Madre/Padre:	Fecha:
Lugar:	Hora:
Descripción de lo observado:	Interpretación de lo observado:

Figura 15. Hoja de registro anecdótico para familias
 Fuente: Elaboración propia

ANEXO 11. Evaluación del proyecto para alumnos

Con carácter anónimo en formato online, la actividad 14 consistirá en la evaluación final del proyecto por parte de los alumnos mediante un Formulario de Google con las siguientes preguntas:

1. En general ¿te ha gustado el proyecto “Empezar con buen pie”? Sí/No
2. ¿Crees que conoces a tus compañeros gracias a estas actividades? Sí/No
3. ¿Te ha ayudado a descubrir cosas sobre ti que desconocías? Sí/No
4. ¿Consideras que las actividades realizadas estos días facilitarán una mejor convivencia entre todos? Sí/No
5. ¿Crees tener más información que en años anteriores sobre cómo va a ser el curso (las asignaturas, lo que se espera de ti...) o esta se presenta de manera más clara? Sí/No
6. ¿Piensas que las actividades realizadas pueden tener algún tipo de impacto en el resto del curso? Sí/No
7. ¿Consideras que “Empezar con buen pie” puede tener algo de relación con tu rendimiento escolar? Sí/No
 - 7.1. ¿Por qué? _____
8. ¿Te ha gustado compartir las actividades con las familias? Sí/No
 - 8.1. ¿Por qué? _____
9. ¿Cuál es la actividad que más te ha gustado? _____
 - 9.1. ¿Por qué? _____
10. ¿Cuál es la actividad que menos te ha gustado? _____
 - 10.1. ¿Por qué? _____
11. ¿Cuál crees que te va a ayudar más como persona? _____
 - 11.1. ¿Por qué? _____
12. ¿Y como grupo? _____
 - 12.1. ¿Por qué? _____
13. Sugerencias:

ANEXO 12. Evaluación del proyecto para familias

Con la finalidad de evaluar el proyecto desde el punto de vista de las familias, se les enviará un link por email para acceder a un formulario online de Google anónimo. Las preguntas serán las siguientes:

1. ¿Estás satisfecho/a por haber participado en el programa “Empezar con buen pie”?

Sí / No

2. ¿Te sientes como una parte activa del proceso educativo de tu hijo? Sí / No

3. ¿Repetirías tu participación en el proyecto similar en años posteriores? Sí / No

4. ¿Crees que el proyecto “Empezar con buen pie” va a ser útil de cara al desarrollo de tus hijos? Sí / No

5. ¿Te sientes parte activa de la escuela? Sí / No

6. ¿Echas de menos información como educador? Sí / No

7. ¿Te gustaría participar en futuras modalidades formativas de cara a mejorar tu perfil como educador? Sí / No

8. ¿Te ha parecido adecuado el horario de las actividades? Sí / No

9. ¿Qué actividad te ha gustado más? _____

9.1. ¿Por qué?

10. ¿Qué actividad te ha gustado menos? _____

10.1. ¿Por qué?

11. Propuestas / Sugerencias:
