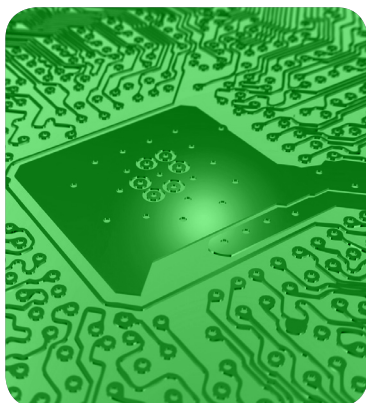
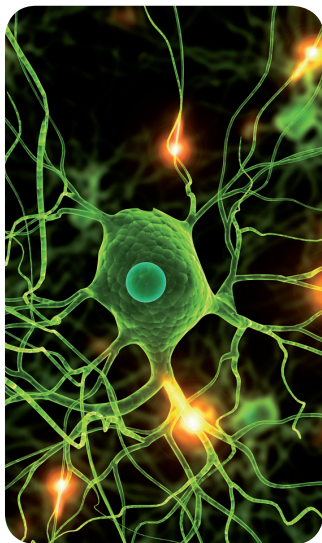


MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología
/ 15-16

Psicología
de la Educación



**Educación
en valores:
Transformando
el aprendizaje en
la asignatura de
Educación ético-cívica
en la “Comunidad
Infantil de Villaverde”**
*Álvaro Rafael Casado
Minero*



MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

**Educación en valores: Transformando el aprendizaje en la asignatura de Educación ético-cívica
en la “Comunidad Infantil de Villaverde”**

Autor: Álvaro Rafael Casado Minero

Director: Héctor Gutiérrez Rodríguez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

2015/2016

Índice

Resumen	v
Introducción	01
1. Marco teórico	01
1.1. Educación en valores.....	01
1.1.1. <i>La importancia de la educación en valores</i>	01
1.1.2. <i>Aproximándonos al concepto de educación en valores</i>	02
1.1.3. <i>Algunos elementos clave para educar en valores desde el aula</i>	03
1.1.3.1. La participación del alumnado en el aula a través del diálogo: el fomento del pensamiento crítico.....	04
1.1.3.2. La importancia del componente actitudinal: el fomento del cambio conductual y la coherencia con los componentes cognitivo y afectivo.....	05
1.1.3.3. La evaluación en la educación en valores.....	06
1.1.3.4. La relación con el entorno en educación en valores.....	07
1.1.3.5. Tres consideraciones finales sobre el papel del docente en la educación en valores.....	07
1.2. A modo de resumen.....	09
2. Contexto de la innovación	09
3. Diagnóstico inicial	10
3.1. Breve descripción del alumnado y del aula.....	10
3.2. Foco de estudio previo al diagnóstico inicial.....	11
3.3. Objetivo, técnicas y resultados obtenidos en el diagnóstico inicial.....	11
3.3.1. <i>Análisis de registros</i>	11
3.3.2. <i>Entrevistas con la docente</i>	11
3.3.3. <i>Observación participante en aula</i>	12
3.3.4. <i>Cuestionario al alumnado</i>	14
3.4. Conclusiones y necesidades detectadas.....	15
4. Objetivos de la innovación	17
5. Desarrollo de la innovación	17
5.1. Evaluación diagnóstica.....	18
5.2. Puesta en marcha de la innovación.....	18
5.2.1. <i>Planificación conjunta previa de la unidad didáctica</i>	21
5.2.2. <i>Presentación de objetivos, estructura de las sesiones y criterios de evaluación, y activación de conocimientos previos y postura inicial</i>	21
5.2.3. <i>Presentación teórica de problemas sociales actuales y/o próximos al alumnado</i>	22
5.2.4. <i>Actividades para el fomento del pensamiento crítico, contraste con sus posturas y posicionamiento</i>	22

5.2.5. Puesta en práctica de acciones individuales y colectivas en relación a los temas trabajados.....	23
5.2.6. Coevaluación grupal final; evaluación final individual de la unidad didáctica y de sus sentimientos como aprendices; y valoración final de las acciones llevadas a cabo.....	26
5.2.7. Contenidos transversales de aprendizaje para el alumnado.....	26
5.2.8. Reflexión continua con la docente durante las unidades didácticas.....	26
5.3. Evaluación continua y evaluación final o sumativa de los objetivos de la innovación.....	26
5.3.1. Evaluación continua.....	26
5.3.2. Evaluación sumativa.....	27
6. Temporalización: cronograma.....	28
7. Resultados obtenidos.....	29
7.1. Resultados relativos a los objetivos del alumnado.....	29
7.1.1. Resultados del objetivo “Favorecer una participación más activa del alumnado en su proceso de aprendizaje”.....	29
7.1.2. Resultados del objetivo “Fomentar el pensamiento crítico del alumnado en el aula”.....	30
7.1.3. Resultados del objetivo “Facilitar que el alumnado ponga en práctica los valores y actitudes trabajados y favorecer la autorregulación de su conducta”...	30
7.1.4. Información relativa al cuestionario final para el alumnado.....	32
7.2. Resultados relativos a los objetivos para con la docente.....	33
7.2.1. Resultados del objetivo “Fomentar que la docente planifique las sesiones con antelación, fijando los objetivos, la metodología y la forma de evaluación de las unidades didácticas”.....	34
7.2.2. Resultados del objetivo “Lograr que la docente tome conciencia de la importancia de establecer estrategias para el fomento del pensamiento crítico con el alumnado, de fomentar la puesta en práctica de los valores con estos y de su modelado docente”.....	35
7.2.3. Información restante relativa a la entrevista final con la docente.....	35
8. Discusión.....	36
8.1. Reflexión sobre los resultados del alumnado y mejoras detectada para un mejor aprendizaje del alumnado.....	36
8.2. Reflexión sobre los objetivos para con la docente y sobre la institucionalización....	38
Referencias bibliográficas.....	42
Anexos.....	46
Anexo I. Objetivos de la Etapa de ESO según LOE.....	46
Anexo II. Contenidos curriculares para el cuarto curso de Educación ético-cívica según LOE.....	47
Anexo III. Categorías de observación en aula en relación a la actuación docente.....	49
Anexo IV. Breve cuestionario sobre la asignatura de Educación ético-cívica (4º ESO)...	50

Anexo V. Extracto resumen de la planificación didáctica del 2º y 3er trimestre.....	53
Anexo VI. Ejemplo de guion de trabajo del alumnado.....	56
Anexo VII. Extractos de la presentación empleada para la unidad de respeto al medio ambiente y consumo responsable.....	59
Anexo VIII. Ejemplo de una de las presentaciones elaborada por el alumnado para analizar la situación de limpieza del barrio.....	62
Anexo IX. Casos para la actividad de lectura crítica: identificación de vulneración de derechos humanos.....	65
Anexo X. Presentación del caso de desahucio dentro de la dinámica de diagnóstico de situaciones.....	66
Anexo XI. Ficha para la reflexión sobre alternativas y consecuencias del caso de desahucio.....	67
Anexo XII. Ejemplo de autorregistro realizado por un alumno.....	68
Anexo XIII. Petición de asistencia al Pleno de la Junta Municipal de Villaverde.....	69
Anexo XIV. Aprobación de la proposición realizada por uno de los grupos políticos municipales a raíz de que no asistiéramos al Pleno Municipal.....	70
Anexo XV. Ficha para facilitar la escritura de la carta al concejal.....	71
Anexo XVI. Carta de una alumna dirigida al concejal municipal.....	73
Anexo XVII. Breve cuestionario final sobre la asignatura de Educación ético-cívica.....	74
Anexo XVIII. Preguntas de la entrevista final con la docente.....	76
Anexo XIX. Ejemplo extraído del guion de trabajo de un alumno para reflejar la evolución de su postura.....	78
Anexo XX. Ejemplo de rúbrica para mejorar la autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado.....	79

Resumen

En este Trabajo de Fin de Máster (TFM) presentamos una innovación realizada en el contexto de la asignatura de Educación ético-cívica en 4º de ESO en un centro concertado de la Comunidad de Madrid: Comunidad Infantil de Villaverde. Su objetivo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los valores y actitudes que se trabajan en el aula gracias al fomento del pensamiento crítico, a la puesta en marcha de acciones individuales y colectivas por parte del alumnado que le permitan transformar su realidad inmediata y al aumento de su participación en el marco de la asignatura; así como gracias a la planificación y reflexión conjunta al respecto con la docente. Los resultados obtenidos con el alumnado reflejan que han logrado reflexionar críticamente sobre los temas; que han puesto en marcha acciones tanto individuales como colectivas congruentes con los valores trabajados y con sus emociones al respecto; y que han participado de manera más activa en la asignatura, seleccionando los temas a trabajar en la misma y participando en la confección del tipo de acciones a llevar a cabo, así como en la evaluación de la asignatura. En relación a los objetivos con la docente, si bien la planificación de la misma ha mejorado gracias a un proceso de colaboración conjunta, la reflexión en torno a la asignatura así como su impartición, han recaído mayoritariamente sobre nosotros¹. Por tanto, dentro del marco de la orientación educativa, consideramos que hemos logrado poner en práctica satisfactoriamente nuestra función docente y que nos ha sido más complicado ejercer nuestra labor de asesoramiento desde un plano constructivista.

Palabras clave: Educación en valores, Educación ético-cívica, Asesoramiento docente, Secundaria.

¹ Utilizaremos el plural de modestia en todo el documento.

Educación en valores: Transformando el aprendizaje en la asignatura de Educación ético-cívica en la “Comunidad Infantil de Villaverde”

Como hemos adelantado en el resumen, la innovación que presentamos en estas líneas como TFM se sitúa en un centro concertado de la Comunidad de Madrid: Comunidad Infantil de Villaverde. Hemos tenido acceso al mismo en el marco del prácticum realizado dentro del Máster de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. De esta manera, se nos abre la oportunidad de desarrollar la presente innovación en el contexto de la asignatura de Educación ético-cívica en 4º de ESO.

A continuación, presentamos el marco teórico que guiará nuestra innovación. Posteriormente, realizaremos una breve descripción del centro educativo en que esta se enmarca y presentaremos la evaluación diagnóstica que da pie a la innovación. Esta pondrá el foco en el contexto de aula.

1. Marco teórico

Nos situamos en el contexto nacional actual, en el que la crisis económica sigue azotando a gran parte de la población española. En el que algunos autores nos instan a tener presente que lo que vivimos en estos tiempos es más bien una crisis de valores (Carrillo, 2011; Parra, 2003, Taibo, 2012) de la que la escuela no está exenta (Díaz Barriga, 2006). Y en el que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) supone, según diversos autores, una pérdida de equidad en la educación (Bernal, 2015; Marchesi y Martín, 2014; Monarca, 2012; Uriarte, 2014). En este contexto, se torna más que nunca como un deber moral y una necesidad colectiva trabajar desde la educación formal por un mundo más justo, equitativo y sostenible, educando críticamente en unos valores que aumenten nuestra autonomía individual y nuestra cohesión como miembros de una sociedad democrática.

En consecuencia, en este marco teórico vamos a abordar la temática de la educación en valores en el ámbito de la educación formal. Pondremos el foco en el contexto de aula por ser del que parte la necesidad de mejora de la presente innovación, pero no podemos olvidarnos de señalar la importancia de trabajar estos temas desde un contexto más amplio que va más allá de la propia escuela y que atañe a otros contextos de socialización (Antúnez, 1995; Carreras et al., 1995; Díaz Barriga, 2006; Defensor del Pueblo, 2011; Martínez, 1997; Parra, 2003).

1.1. Educación en valores.

1.1.1. La importancia de la educación en valores. “Cualquier país que se autocalifique democrático debe aportar una serie de valores que regulen la convivencia en la sociedad, valores como libertad, justicia, igualdad y pluralismo” (Buxarrais, 1997, p.72). Además, como afirma la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales”. Al mismo tiempo, el artículo 27.2 de nuestra Constitución dice: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Entendiendo que la escuela es uno de los lugares más adecuados para enseñar los valores, habilidades y conocimientos democráticos (Granizo, 2011; Hartry y Porter, 2004; Print, 2007), buena parte de los motivos que incitan a promover la educación en valores en la escuela lo constituye esa necesidad de estimar y conservar, pero también de profundizar en el carácter democrático de nuestras sociedades.

Porque nos permite plantearnos los conflictos de valor que genera la vida en comunidad desde el diálogo y la construcción colectiva, posibilitando la creación y recreación de principios y normas. Asimismo, desde un punto de vista más individual, la educación en valores asienta su razón de ser en la necesidad que tenemos los seres humanos de comprometernos con determinados principios morales y éticos que nos sirvan para valorar nuestras propias acciones y las de los demás (Antúñez, 1995; Buxarrais, 1997).

1.1.2. Aproximándonos al concepto de educación en valores. ¿Cómo podemos definir los valores? Desde una perspectiva individual, los entendemos como ideas o ideales a los que nos vinculamos con fuertes conexiones afectivas, llegando a transformarse en creencias personales que influyen en nuestros comportamientos. Igualmente, éstos son dependientes del contexto social, por lo que podemos definirlos como todas aquellas creencias e ideas idiosincrásicas de una cultura o sociedad que influyen en los comportamientos de sus individuos y que siguen unas normas culturales y sociales (Domínguez, 2010; Puig, 1995).

Siguiendo a Hoyos y Martínez (2004), la propuesta de educación en valores que defendemos en estas líneas es una propuesta de aprendizaje ético, que pretende integrar la construcción de la personalidad moral con la aprehensión a un conjunto de valores deseables que nos permitan actuar en consecuencia con estos y vivir en sociedad.

En este sentido, partimos de la base de que la educación en valores no defiende valores absolutos ni tampoco es relativista (Buxarrais, 1997; Hoyos y Martínez, 2004). Para superar las posiciones autoritarias y heterónomas, así como el subjetivismo radical, defendemos un modelo de educación en valores basado en la construcción racional y autónoma de los mismos. Por ello, se consideran dos principios esenciales para la acción y práctica pedagógica: la **autonomía personal** frente a la presión colectiva, favoreciendo la conciencia libre; y la **razón dialógica** en oposición al individualismo, que olvida los derechos y necesidades de los demás (Buxarrais, 1997; Carreras et al., 1995; Hoyos y Martínez, 2004; Puig, 1995).

Por tanto, dado que la educación en valores debe conciliar las aspiraciones individuales con las de la sociedad en su conjunto, es interesante considerar desde este marco la propuesta de valores mínimos de Martínez (1997; 2004). Estos valores mínimos son valores morales, cuyo incumplimiento transgrediría las libertades, derechos y necesidades humanas básicas. Por ello, resultan una garantía para hacer más humana nuestra convivencia como sociedad, desde el respeto a la idiosincrasia de cada uno. Nos referimos a valores tales como la justicia, la libertad, la solidaridad, la igualdad, la honestidad y la paz (Martínez, 1997; Puig y Martín, 1996). Además, educar en estos valores mínimos deberá compaginarse con una educación en otros valores y desde otros contextos además del de la educación formal, ya que vivimos en sociedades pluralistas.

Teniendo en cuenta lo anterior, educar en valores supone incidir sobre tres elementos del aprendizaje humano: cognitivo, afectivo y conductual. Así, la educación en valores implica educar para evaluar críticamente una realidad concreta (elemento cognitivo) de acuerdo con unos criterios personalmente asumidos, es decir, apreciados por la persona que los posee (elemento afectivo) y que dependen de la cultura en que se está inmerso. En este sentido, educar en valores debe englobar educar moralmente, porque estos valores enseñan al individuo a comportarse como ser humano en sus interacciones con los demás (y con el medio), teniendo en cuenta sus necesidades; así como a establecer una jerarquía entre las cosas, a llegar a la conclusión de que algo le importa o no y, en sí, si se trata de un

valor o de un contravalor. (Carreras, et al., 1995; Puig, 1995). Asimismo, educar en valores supone poner éstos en práctica (elemento conductual) para lograr que no se queden en el plano declarativo (Martín y Puig, 2007).

Por ello, asumimos la propuesta de Buxarrais (1997) y Raths (1967, en Parra, 2003) en relación al proceso de formación de valores. Estos autores señalan que este consta de tres momentos principales: la **selección**, que debe estar hecha con libertad, considerando varias alternativas y tras tener en cuenta las consecuencias de cada elección; la **estimación**, que implica apreciar la selección, ser feliz y estar cómodo con ella, así como estar dispuesto a defenderla públicamente; y la **actuación**, que conlleva actuar de acuerdo a la selección y aplicarla repetidamente para generalizarla. Como se observa, puede establecerse una analogía entre la secuencia de estos tres momentos y el fomento de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales.

Dado que el objetivo final de la educación en valores es aprender a vivir de manera justa y digna con uno mismo y respetando las necesidades básicas de los demás, resulta relevante encontrar criterios suficientes que nos ayuden a vivir individualmente y a convivir colectivamente. Podemos reconocer al menos cuatro criterios (Buxarrais, 1997; Carreras et al., 1995): la **crítica** (es decir, la autonomía personal y la razón dialógica señaladas anteriormente), como instrumento que nos permita analizar la realidad y cambiar aquello que nos parezca injusto; el relativo al cultivo de ciertas disposiciones emocionales que permitan a la persona **ponerse en el lugar del otro**, aceptar y respetar las diferencias, y establecer unas relaciones óptimas con otras personas basadas en la justicia y la solidaridad (Martínez, 1997); conocer **los derechos humanos** y respetarlos, así como otras leyes y esos valores mínimos de los que ya hemos hecho mención; y la **implicación** y el **compromiso**, que evita, como ya hemos señalado, que los demás criterios se reduzcan al plano declarativo, y que los valores se vivan encarnados a través de acciones personales y colectivas. Estos cuatro criterios deberían ser considerados para cualquier propuesta de educación en valores.

1.1.3. Algunos elementos clave para educar en valores desde el aula. En primer lugar, debemos destacar que la educación en valores debe ser un elemento transversal en el currículo dentro de un mismo curso académico y a lo largo de estos. Asimismo, debe ser transversal porque afecta a los tres tipos de contenidos de aprendizaje: los que permiten conocer (conceptuales), los que permiten aprender a aprender y aprender a hacer (procedimentales) y los que permiten aprender a vivir juntos y a ser (actitudinales) (Martínez, 1997).

De hecho, normativamente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece, entre otros, algunos objetivos generales para toda la etapa de la ESO que son claramente abarcables desde la educación en valores y el marco concreto de la asignatura de Educación ético-cívica (véase Anexo I). Dado que no han sido modificados por la LOMCE, siguen vigentes en el currículo básico. Lo importante es destacar que, al ser objetivos de toda la etapa, deben ser transversales, pudiendo configurar temas y contenidos de carácter interdisciplinar (Domínguez, 2010; Parra, 2003).

A continuación, concretaremos algunos elementos clave para educar en valores desde el aula. Los dividiremos en un conjunto de subapartados generados por nosotros mismos tras la revisión bibliográfica realizada. Se refieren a la importancia del fomento del pensamiento crítico, del componente actitudinal, de la evaluación, de la relación con el entorno y del papel docente en la educación en valores.

1.1.3.1. La participación del alumnado en el aula a través del diálogo: el fomento del pensamiento crítico. La participación en el ámbito de la educación en valores se realiza “con otros” y se logra mediante procesos de diálogo, reflexión y acción (Martín y Puig, 2007).

La relevancia de pasar a la acción en el ámbito de la educación en valores la señalaremos en el siguiente apartado por la importancia que posee. A continuación, destacaremos la relevancia de facilitar el diálogo en el contexto de aula como medio y fin de la educación en valores, así como el fomento del pensamiento y la reflexión crítica.

El diálogo es a la vez una finalidad en la educación en valores y un medio de educación. Si nos situamos en el marco de una educación democrática, mantener una actitud dialogante ante situaciones de conflicto o de diversidad de opiniones es un fin a alcanzar y, por tanto, favorecer la toma de conciencia sobre la importancia del diálogo es clave. Asimismo, este es un método esencial de educación al ser el denominador común de muchos de los contenidos necesarios en un currículum de educación en valores (Puig, 1995) y supone el entrenamiento de procedimientos dialógicos como escuchar, reconocer los argumentos de los demás, contrastarlos con los propios y elaborar mensajes claros (Martín y Puig, 2007). De esta manera, el diálogo es un medio para fomentar la reflexión crítica de la realidad, otro de los elementos clave en la educación en valores ya citado.

El análisis crítico de la realidad tiene entre sus objetivos que el alumnado considere sus propios valores y los jerarquice reflexivamente, así como que se reflexione sobre temas personales y sociales relevantes (Buxarrais, 1997; Puig, 1995). Se trata de un elemento importante en nuestro modelo de educación en valores ya que éste aboga por una construcción autónoma y crítica de los mismos.

A continuación, vamos a señalar algunas actividades o técnicas que se utilizan principalmente para fomentar el análisis crítico de la realidad, muchas de las cuales emplean el diálogo como medio para ello. Desarrollamos aquellas que utilizaremos en nuestra innovación y mencionaremos otras.

- Diagnóstico de situaciones: mientras que los dilemas morales buscan discutir las razones de determinada decisión, esta actividad tiene por objetivo desarrollar la capacidad de valoración de diferentes alternativas a una situación dada, así como las posibles consecuencias de cada una de ellas a partir de un diálogo organizado. Concretamente, permite hablar de conflictos reales (algo que no tiene por qué darse en los dilemas morales) en los que ya se ha dado una respuesta, analizar sus consecuencias, generar posibles alternativas y criticar de forma constructiva la realidad. El procedimiento a seguir sería: partir de una situación (real a poder ser) en la que hay un conflicto de valores con una decisión tomada; valorarla; buscar alternativas a la misma y sus consecuencias; puesta en común; emitir un juicio final, a poder ser por consenso (Buxarrais, 1997).
- Comprensión crítica: supone un conjunto de métodos para reflexionar sobre temas personales y sociales relevantes (que preocupan o deberían preocupar), entender críticamente las razones de todos los implicados y tratar de comprometer al alumnado con aquellos procesos prácticos de mejora de la realidad considerada. Se puede realizar a partir de la lectura y el debate; de la escritura crítica o de la construcción conceptual (Buxarrais, 1997).
- Métodos socioafectivos (Puig, 1995): su principal objetivo es el fomento de la sensibilidad para reconocer situaciones moralmente relevantes y sentirse comprometido con ellas. Pretenden desarrollar simultáneamente la sensibilidad, el juicio moral y la conducta. Consiste en que el

alumnado viva situaciones problemáticas de relevancia moral análogas (o iguales) a las reales, aunque muchas veces es difícil lograrlo y otras, resulta más ético recurrir a la simulación. El procedimiento a seguir sería: desarrollar la vivencia; reflexionar sobre ella, sobre los sentimientos causados y la realidad que pretendía demostrar; y transferir las adquisiciones a otras realidades.

Asimismo, también podrían utilizarse técnicas como: la clarificación de valores (Buxarrais, 1997; Grañeras y Parra, 2009; Puig, 1995), la discusión de dilemas (Buxarrais, 1997; Puig, 1995; Puig y Martín, 1996) y los ejercicios de role-playing (Grañeras y Parra, 2009; Puig, 1995).

1.1.3.2. La importancia del componente actitudinal: el fomento del cambio conductual y la coherencia con los componentes cognitivo y afectivo. Como ya hemos dicho, para educar en valores es necesario compaginar un aprendizaje que integre conceptos, procedimientos y actitudes (Buxarrais, 1997; Domínguez, 2010; Hoyos y Martínez, 2004; Martín y Puig, 2007; Martínez, Puig y Trilla, 2003; Puig, 1995). Si bien los aprendizajes conceptuales y procedimentales suelen planificarse y fomentarse en el contexto de la educación formal, no siempre sucede lo mismo con los actitudinales. Sin embargo, estos deben primar en la educación en valores porque permiten congeniar los tres elementos clave en educación en valores: cognición, emoción y acción. Por tanto, a continuación, nos centraremos en estos.

Las **actitudes** pueden definirse como tendencias o predisposiciones relativamente duraderas a actuar de una determinada manera y a evaluar un objeto, persona, suceso o situación. (Pozo, 2008; Puig, 1995). Por tanto, engloban la forma de pensar y las creencias más o menos implícitas-explicitas (cognición) en relación a esas situaciones, sucesos, objetos y/o personas; la respuesta afectiva que despiertan, es decir, nuestras preferencias y rechazos cognitivos (emoción); y los modos de actuación que promueven (conducta).

De esta manera, un elemento que destacan casi todos los autores en relación a la educación en valores y la adquisición de actitudes, es la importancia de la coherencia entre lo que se piensa, se siente y se hace. Así lo indican autores como Antúnez (1995), Apple y Bean (1997), Buxarrais (1997), Defensor del Pueblo (2011), Domínguez (2010), Díaz Barriga (2006), Hoyos y Martínez (2004), Martín y Puig (2007), Martínez (1997), Naranjo (2010), y un largo etcétera, como ejemplificamos a continuación:

“En el plano racional y en el ámbito escolar los estudiantes pueden concluir sobre un *deber ser* frente a los derechos humanos y frente al medio ambiente, y al salir al patio de recreo o salir de la escuela, ser actores de comportamientos diferentes. El alumno puede descubrir que la escuela exige de él un discurso, el cual puede estar lejano de aquello que verdaderamente intriga su personalidad” (Díaz Barriga, 2006, p.7).

“En la práctica, sin embargo, sólo quien encarna los valores sabe aprovechar las circunstancias para inculcarlos; y para llegar a encarnarlos no basta esa combinación de instrucción y sermón que se llama «educación de los valores».” (Naranjo, 2010, p.146).

Como indica Festinger (1957, citado en Pozo, 2008), cuando se produce un conflicto entre los diferentes componentes de una actitud (disonancia cognitiva), tendemos a cambiar nuestras creencias y preferencias para adaptarlas a nuestra conducta, en lugar de cambiar esta. Por tanto, resulta indispensable incidir desde las aulas en el cambio conductual del alumnado, logrando implicarles en el desarrollo de prácticas individuales y colectivas que enraícen determinados valores, para poder consolidar sus actitudes.

Es el momento en que los valores se encarnan conductualmente, cuando diremos que una persona verdaderamente aprende ese valor, traduciéndolo y vinculándolo a una actitud y, con ello, transformando su “forma de ser” de manera integral, actuando, pensando y sintiendo coherentemente.

De hecho, en relación a los elementos afectivos, desde el Defensor del Pueblo (2011) se señala que para transmitir valores que verdaderamente cuenten en la vida de las personas:

“es preciso inculcar el «afecto» por esos valores. Al niño y al joven tiene que acabar gustándole que el mundo sea más justo, que haya menos hambre y menos guerras, que desaparezca la discriminación y la barbarie. Es el sentido del gusto, no solo el sentido moral, el que hay que educar. Y me temo que la única forma de hacerlo es practicando las virtudes cívicas” (Defensor del Pueblo, 2011, p.28).

Por tanto, para fomentar los elementos afectivos en educación en valores, es clave ponerlos en práctica, pues la acción es el momento en el que se vive y se siente lo que se piensa y donde puede ir autorregulándose. Asimismo, podríamos destacar la importancia de desarrollar actitudes de índole prosocial a través de elementos como el fomento de la empatía y la simpatía.

Precisamente, en este ámbito de la coherencia entre los elementos cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes, adquiere importancia el desarrollo de competencias de autocontrol o autorregulación (Alonso Tapia, 2012; Buxarrais, 1997). Es decir, capacidades para fomentar la reflexión sobre la propia acción para lograr cambiarla o mantenerla. De esta manera, si la persona logra ejercer un control autónomo sobre su propia conducta, es previsible que el aprendizaje se torne más duradero y generalizable que si los cambios se deben a la influencia externa (Buxarrais, 1997), aunque ésta también influye en la adquisición de actitudes a través de elementos como el refuerzo o el castigo social y los modelos que se observan (Alonso Tapia, 2012). La eficacia de las estrategias de autorregulación de la conducta en el campo de la educación en valores dependerá entre otros elementos del uso de técnicas de modelado, del refuerzo y de la cesión de control al respecto (Buxarrais, 1997). De esta manera y siguiendo a esta autora, entre los puntos fundamentales para fomentar la capacidad de autorregulación en este ámbito, estarían: motivar a la persona para que por ella misma decida cambiar su conducta, enseñarle técnicas de autocontrol y autorregulación (como la autoobservación y los autorregistros) y que las ponga en práctica.

1.1.3.3. La evaluación del alumnado en la educación en valores. Sin duda, la evaluación es un elemento imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo utilizarse para ayudar a que el alumnado aprenda. En función de los tipos de contenidos a adquirir por parte del alumnado (conceptuales, procedimentales y actitudinales), consideramos de nuevo que los que más dificultades pueden presentar para ser evaluados en educación en valores son los de tipo actitudinal. Por ello, vamos a señalar algunas ideas sobre cómo evaluar los contenidos actitudinales desde un marco de educación en valores.

Dado que las actitudes se adoptan viviéndolas, en acción, de manera más o menos cotidiana, desde el contexto de aula es factible evaluarlas principalmente a través de la observación, pero también desde el análisis de producciones del alumno (juegos dramáticos y de simulación, por ejemplo) y con intercambios orales con éstos (debates, entrevistas...) (Buxarrais, 1997; Esteban, 2003). Consideramos, al igual que la primera autora mencionada, que la observación es la mejor manera de evaluación en este caso, ya que

permite conservar la espontaneidad de los observados. De esta manera, las otras dos formas de evaluación son más susceptibles de caer en un efecto de deseabilidad social y, relacionado con este hecho, facilitan que el alumnado declare en un plano cognitivo-verbal posiciones que pueden ser incongruentes con sus conductas. El problema de evaluar las actitudes en el contexto de aula reside en que es necesario que surjan suficientes situaciones que permitan la observación. Para superar en parte esta dificultad, es útil valorar la información que aporten diferentes miembros de la comunidad educativa como las familias, los docentes y el personal administrativo y de servicios (Esteban, 2003). En este sentido, Puig (1995) coincide en señalar que los espacios y momentos de evaluación superan las actividades del currículum y deben englobar también la observación de actividades específicas como las asambleas de clase o las tutorías, así como la observación de conductas y juicios en actividades espontáneas como las tareas en equipo, las que suceden en el tiempo de recreo, las actividades en el momento del comedor, en otras materias, las actividades extraordinarias (carnaval, excursiones...), etc. Será más sencillo observar contenidos de índole actitudinal en el ámbito de las actividades espontáneas y de tipo conceptual en aquellas programadas.

1.1.3.4. La relación con el entorno en educación en valores. Si estamos educando en valores para el ejercicio de una ciudadanía activa, se torna especialmente relevante considerar que “no podemos limitar nuestra acción a la de la escuela” (Hoyos y Martínez, 2004, p.36). La vida de los individuos es siempre una vida en red (Martín y Puig, 2007), es decir, su desarrollo se produce en el seno de diversos contextos paralelos en el tiempo (escuela, familia, iguales...) y que se suceden a lo largo de éste. Sin embargo, ¿hasta dónde puede abarcar la escuela?, ¿qué puede hacer en relación a otros contextos?

En primer lugar, y situándonos desde el nivel de aula, es necesario adecuar las propuestas pedagógicas al entorno y contexto social, cultural y económico del alumnado. No parece viable realizar acciones pedagógicas de educación en valores descontextualizadas y que sean ajenas a la realidad de las comunidades a las que se dirigen. Por tanto, es de relevancia en este ámbito tratar situaciones problemáticas a nivel social y aquellos temas concretos que exija la sociedad en relación al entorno más cercano (Domínguez, 2010), así como conocer y aprovechar las diferentes motivaciones, intereses, conocimientos, etc., del alumnado.

Un grado más para aprovechar la heterogeneidad de los contextos de desarrollo del alumnado desde la escuela es utilizar el entorno como recurso de la enseñanza (Monarca, 2013). De esta manera, podrían emplearse los recursos y servicios comunitarios (asociaciones, museos, ONG...) como fuentes de formación y aprendizaje del alumnado, así como que la propia escuela fuese un recurso de formación y aprendizaje del que se beneficien otras personas e instituciones.

Otro nivel a considerar, y que a nosotros nos parece mejor para potenciar la educación en valores, es aquel que entiende la sociedad y el entorno como agentes educadores (Monarca, 2013). Así, la educación se aborda de manera sistémica y coordinada desde diferentes contextos de aprendizaje. Entender así la relación escuela-comunidad es comprender y potenciar el hecho de que la enseñanza debe ser globalizada, funcional, significativa y colaborativa para potenciar el desarrollo de la persona y de la sociedad. Dentro de este nivel, encontraríamos formatos de enseñanza como el servicio a la comunidad, las ciudades educadoras o los proyectos educativos de entorno (Monarca, 2013).

1.1.3.5. Tres consideraciones finales sobre el papel del docente en la educación en valores. Todos los elementos hasta aquí señalados, deben y pueden ser considerados por el profesorado a la hora de

educar en valores. De hecho, Martín y Puig (2007) señalan siete competencias que todo educador debería poseer para educar satisfactoriamente en valores: ser uno mismo, reconocer al otro, facilitar el diálogo, regular la participación, trabajar en equipo, hacer escuela y trabajar en red. Como puede apreciarse, entre ellas están algunos de los elementos que hemos ido considerando en estas líneas. Para el objetivo que perseguimos en este documento no es necesario haber profundizado en todas ellas. Sin embargo, consideramos relevante incidir en tres elementos clave de un buen docente para la educación en valores: la importancia de que reflexione sobre su acción, de que sea un buen modelo (aspectos que presentaremos íntimamente ligados) y de que establezca un buen vínculo afectivo con el alumnado.

El ejemplo (el modelado) es un instrumento fundamental en el aprendizaje de valores junto con su puesta en práctica y la construcción personal de los mismos (Defensor del Pueblo, 2011; Martínez, Puig y Trilla, 2003). Es decir, la exposición del alumnado a modelos como es el caso del profesorado, les invita a apropiarse mediante procesos de imitación, de algunas de sus actitudes (Martín y Puig, 2007). Por tanto, debemos considerar que la influencia educativa que ejerce el profesorado en el aprendizaje de valores (en su núcleo afectivo y conductual) también se juega en el plano de lo que éste “hace” además de “lo que dice”, un elemento que suele formar parte del currículum oculto.

Por ello, si la reflexión sobre la propia acción docente es un criterio de calidad de la enseñanza (Marchesi y Martín, 2014), en este ámbito no lo es menos. El profesorado debe reflexionar sobre su propia acción docente y durante la misma (Schön, 1992) con diversos fines. En este caso, cobra particular relevancia la reflexión para: tomar conciencia de sus valores como docente, cuáles está mostrando durante su docencia de manera “implícita” (qué juicios de valor y manifestaciones de agrado-desagrado emite) y si éstos son congruentes con aquellos que se enseñan en el ámbito del currículum explícito. Esto último es importante porque en muchas ocasiones la actuación y las formas con las que el profesorado se expresa, no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito (Díaz Barriga, 2006) y al alumnado no le cuesta nada percibir esa incoherencia (Defensor del Pueblo, 2011). Puig (1995) señala que una manera de que el docente reflexione sobre su propia práctica profesional en este ámbito podría ser a través de informes o notas de las sesiones de aula a modo de diario, que podrían guiarse por una serie de criterios en forma de preguntas. Asimismo, la observación en aula por parte de otros compañeros o aprovechar la figura de un segundo docente también serían estrategias útiles. Como señala Alonso Tapia (2012), no solo resulta relevante la reflexión continua que el profesorado ejerza sobre su modelado en el aula, sino el control explícito sobre los modelos a los que se expone al alumnado.

Por último, Martín y Puig (2007) señalan el vínculo afectivo entre el profesor y el alumno como una condición imprescindible para conseguir transmitir y enseñar valores. Como señalan Hoyos y Martínez (2004), quizás lo más necesario para educar en valores sea que el ambiente afectivo del aula sea adecuado, creándose condiciones que permitan que cada uno se sienta aceptado tal y como es, sin que ello implique que el profesorado apruebe o esté de acuerdo con cualquier comportamiento; así como que el profesorado conozca ante qué conflictos de valores debe mantenerse en posiciones de neutralidad y en el rechazo de otros. Asimismo, Arana y Batista (1999) destacan la importancia de que el profesorado sepa comunicar los contenidos de manera afectiva y que para ello, debe conocer las necesidades e intereses de su alumnado para poder partir de éstos y a partir de ahí encaminar el trabajo con el estudiantado.

1.2. A modo de resumen. En definitiva, el modelo de educación en valores que defendemos es un modelo de aprendizaje ético que debe al menos prestar atención a la enseñanza de unos valores mínimos que permitan vivir libremente en consonancia con el respeto a los demás. Esto demanda una educación basada en el fomento de la autonomía personal y la razón dialógica, y con ello del pensamiento crítico. Asimismo, debe fomentar aprendizajes que integren conceptos, procedimientos y actitudes y, por tanto, cognición, emoción y acción. En este sentido, el cambio conductual y actitudinal es uno de los fines más claros de la educación en valores. Para lograr todo ello, necesitamos no olvidar que la educación en valores es un elemento transversal al currículo, que supera el contexto de aula y que debe conectar con el entorno y ampliarse a otros contextos; y que el papel del profesorado es clave tanto en la consideración de todos estos elementos, como por la importancia que tienen sus actuaciones. Éstas deben ser pensadas y repensadas porque sirven como modelos para el alumnado y, asimismo, deberían focalizarse en el establecimiento de relaciones positivas con éstos.

2. Contexto en que se enmarca la intervención: el centro educativo y su entorno

La “Comunidad Infantil de Villaverde” se sitúa en el distrito madrileño de Villaverde, concretamente en el barrio de San Andrés. La mayor parte del alumnado procede del mismo distrito, por lo que resulta relevante destacar algunas características del mismo.

En relación al nivel de estudios, el 10% de la población mayor de 25 años no sabe leer ni escribir, casi el 20% no ha finalizado la enseñanza primaria y el 30% posee el título de Educación Secundaria Obligatoria o equivalentes. En lo relativo a la inmigración, el porcentaje de personas nacidas fuera de España es del 25%, proporción que disminuye si focalizamos la atención en las personas que no poseen la nacionalidad española (16%). Asimismo, el nivel de paro se sitúa actualmente en un 16% (Ayuntamiento de Madrid, 2016). Por esto, podemos señalar que se trata de un distrito con un nivel socioeconómico y sociocultural medio-bajo, en el que el tejido asociativo siempre ha tenido una importante presencia en el ámbito educativo y sociocultural, como queda recogido en el propio Proyecto Educativo del Centro (Comunidad Infantil de Villaverde, s.f.) y como nos indican varios docentes.

Al igual que el contexto en que se encuentra el centro es relevante para situar la innovación que presentamos, también lo es describir brevemente el propio centro.

Es un centro gestionado por una cooperativa de docentes y personal de servicios denominada “Enseñantes de Villaverde Sociedad Cooperativa”. Comenzó a funcionar en 1980 en los niveles de Jardín de Infancia y Párvulos, para dar respuesta a las necesidades del barrio: las mujeres comenzaron a trabajar en la industria y el centro se constituyó como guardería laboral (Comunidad Infantil de Villaverde, s.f., 2015). Actualmente, cuenta con unos 350 alumnos matriculados, distribuidos en 15 unidades: cinco en Educación Infantil, seis en Educación Primaria y cuatro en Educación Secundaria. Por tanto, es de una sola línea. Asimismo, el Claustro está compuesto por 29 profesores y la plantilla es bastante estable. Por tanto, se trata de un centro de pequeñas dimensiones en el que todo el profesorado se conoce entre sí y prácticamente pasa lo mismo entre el alumnado y el profesorado.

En cuanto a su organigrama general, caben destacar tres elementos. En primer lugar, la cooperativa es el máximo órgano de gestión administrativo-empresarial y pedagógica del centro.

En segundo lugar, nos gustaría incidir a continuación en la frecuencia de reunión de los órganos de coordinación docente por su influencia en la calidad educativa del centro (Marchesi y Martín, 2014). En el centro existen los siguientes órganos de coordinación docente: la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), los Equipos de Etapa (Infantil, Primaria y Secundaria) y el Equipo de Integración (el equivalente al Departamento de Orientación). La CCP suele reunirse una vez al mes; las reuniones de equipos de etapa, al menos de Secundaria que es el nivel que más nos interesa, suelen tener una baja frecuencia: una por trimestre (en torno a las juntas de evaluación) y en ocasiones alguna más según las necesidades. Las reuniones del Equipo de Integración son semanales. Asimismo, no se producen formalmente reuniones de tutores con la orientadora, ni de equipos docentes de un mismo grupo, de manera que los contactos entre los miembros que compondrían dichas estructuras son informales y reducidos. Por un lado, esto disminuye las posibilidades de desarrollo conjunto, seguimiento y coordinación vertical o interniveles del Plan de Acción Tutorial (PAT). Por otro, dificulta la coordinación y coherencia pedagógica horizontal o intranivel.

En tercer lugar, queremos referirnos brevemente al Equipo de Integración, debido a que las prácticas realizadas en este centro se enmarcan en este órgano de coordinación docente. Este está compuesto por una orientadora, una profesional de audición y lenguaje, dos profesionales de pedagogía terapéutica y una profesional responsable del “aula del tesoro” (aula para el alumnado con trastorno del espectro autista -TEA-, pues desde este mismo curso el centro es preferente TEA). La dirección de este equipo se asume cada año rotativamente por los miembros que lo conforman. Además, es importante destacar que tanto el trabajo de la orientadora como el de las demás profesionales del equipo se centra principalmente en dar **apoyo dentro del aula** al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, de manera que todos los integrantes del equipo se distribuyen por cursos. Con el añadido de que la orientadora tiene otras responsabilidades como atender a familias, realizar tres horas de docencia semanales o asistir a la CCP.

Las actividades que como alumnado en prácticas hemos realizado en el centro han abarcado aspectos que van desde el apoyo pedagógico en aula hasta la asistencia a reuniones del Equipo de Integración, de la CCP o con familias. En este sentido, hay que destacar que aquello que ha ocupado la mayor parte de nuestro tiempo ha sido realizar apoyo en aula (en torno a 10 horas semanales de un total de 16), quedando reducido el tiempo dedicado a reuniones de coordinación con docentes.

Hasta este punto, hemos desarrollado una breve contextualización del centro educativo y su entorno. A continuación, presentamos la evaluación diagnóstica o inicial que justificará la innovación. Esto supone dar un paso más en la contextualización que estamos realizando y concretarla para el nivel de aula, ya que la innovación que presentamos se sitúa en este punto.

3. Diagnóstico inicial: el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula

3.1. Breve descripción del alumnado y del aula. La innovación que presentamos en estas líneas se sitúa en el marco de la asignatura de Educación ético-cívica. Esta es impartida por la orientadora del centro durante una hora a la semana en el único grupo de 4º de ESO que hay. Este está compuesto por 27 alumnos (11 alumnas y 16 alumnos), de edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. Solo una de ellas es de origen extranjero, pero ha pasado toda su escolaridad en España. Asimismo, un alumno está diagnosticado de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y otro de Asperger. Ambos se desenvuelven con autonomía.

Con respecto al aula, consta de 27 pupitres móviles orientados hacia la pizarra y situados por filas. En relación a los recursos materiales, además de la pizarra, hay un ordenador portátil y un proyector. Respecto al material utilizado en la asignatura, se emplea un libro de texto para toda la clase (el alumnado no tiene) y a veces trabajan con fichas. En el Anexo II presentamos el temario oficial de la asignatura.

3.2. Foco de estudio previo al diagnóstico inicial. Durante los dos últimos lunes de octubre de 2015 comenzamos a asistir a esta clase de periodicidad semanal. En estas dos sesiones percibimos, por un lado, que la profesora no parecía tener planificadas las sesiones. Por otro, que los alumnos tenían un rol pasivo en el desarrollo de la asignatura (p.e. lectura del libro) y que, cuando tenían un rol algo más activo, a través de un pequeño debate que surgió, no parecía perseguirse un objetivo claro (relacionado con la falta de planificación).

Preocupados por el proceso de aprendizaje del alumnado, nos preguntamos (foco de estudio): ¿cómo podríamos ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está produciendo en este aula? Por ello, comenzamos a evaluar la asignatura.

3.3. Objetivo, técnicas y resultados del diagnóstico inicial. El **objetivo general** de esta evaluación inicial fue conocer cómo se desarrollan normalmente las sesiones de aula en el marco de la asignatura de Educación ético-cívica en 4º de ESO, así como el trabajo previo de planificación de las mismas por parte de la docente. Asimismo, buscaba poder compartir y establecer un plan de mejora de la asignatura en colaboración con la docente. Esta evaluación se desarrolló durante los meses de octubre a diciembre y abarcó dos momentos temporales clave: los lunes de 8.30 a 9.30 por ser la hora de impartición de la asignatura y la media hora posterior, porque teníamos la oportunidad de reunirnos con la docente. Para realizarla, nos apoyamos principalmente en el uso de las técnicas que iremos mencionando a continuación. Antes de comenzar, queremos señalar que realizamos una triangulación tanto de métodos como de sujetos² (Álvarez, 2008), para que la información fuese contrastada.

3.3.1. Análisis de registros³. Realizamos el análisis de registros con el **objetivo de** valorar el grado de planificación docente. Este se focalizó en examinar la programación didáctica de la asignatura, en preguntarle a la docente por la confección de la misma y en observar la reelaboración que realizó la profesora a petición de la inspección educativa.

Se trataba de una programación anual que englobaba objetivos y aspectos metodológicos genéricos que, posteriormente, la docente no retomaba ni concretaba por unidades didácticas o planificaba periódicamente. Asimismo, las preguntas a la docente nos indicaron que la programación didáctica fue elaborada mayoritariamente mediante un proceso de “copia y pega” de la información facilitada por la editorial del libro de la asignatura y de programaciones de cursos pasados.

3.3.2. Entrevistas con la docente. Los contactos con la profesora se produjeron principalmente al finalizar la hora de la asignatura (los lunes de 9.30 a 10), así como antes de la misma. Los establecimos

² En investigación cualitativa, la triangulación de métodos implica utilizar varios de éstos para estudiar un mismo problema. La de sujetos, conlleva tratar de estudiar los puntos de vista de los miembros de la comunidad que se estudia.

³ Dentro del análisis de documentos como técnica de recogida de datos empleada en la investigación-acción, Lincoln y Guba (1985, en León y Montero, 2003) denominan “análisis de registros” a aquellos documentos producidos con carácter oficial. Por ello, nosotros empleamos esta acepción para referirnos a la programación de aula.

con un doble **objetivo**: tratar de analizar colaborativamente el funcionamiento de la asignatura e intentar establecer espacios de reflexión conjunta para la mejora de la misma. A continuación, exponemos la información más relevante obtenida a través de estos contactos.

En varias ocasiones, al preguntarle a la docente antes de comenzar la clase por lo que íbamos a hacer hoy, observamos indicios de que no tenía realizada una planificación previa. Esto lo dedujimos de las respuestas que nos dio, pues contestaba con frases del tipo: *“no sé bien por dónde nos quedamos”* o *“pues la verdad, vamos a preguntarles qué tal el fin de semana y vamos viendo”*.

En los contactos con la docente tras las clases, esta mostraba ciertas reticencias tanto a dedicarle tiempo a evaluar su propia docencia como a planificar las mejoras de la asignatura conjuntamente. Así, trataba de acortar al máximo nuestros encuentros. Sí estaba totalmente abierta a innovar si las propuestas de cambio eran promovidas por nosotros, de manera que ella no empleara mucho tiempo en la planificación (*“preséntame la idea y la llevamos a cabo”*). En este sentido, aceptamos ser los encargados de plasmar en papel las mejoras, siempre y cuando compartiéramos las ideas de las mismas conjuntamente. Esto nos situaba en una relación de asimetría, aunque menor de lo planteada por ella.

Durante estos contactos con la docente, aquel elemento de mejora de la asignatura que fue compartido y aceptado en mayor medida fue que no podían aprenderse actitudes y valores si la forma en que éstos se aprenden solo es declarada, sino que también hay que practicarlos.

3.3.3. Observación participante en aula. Empleamos esta técnica con el **objetivo** de registrar la actuación docente en relación a la preparación de las clases, la metodología empleada y el trato con el alumnado, así como para obtener información del tipo de contenidos de aprendizaje que se fomentaban. Las observaciones se realizaron en el contexto de aula durante seis sesiones del primer trimestre. Como ya hemos indicado, los dos primeros lunes realizamos observaciones asistemáticas (sin un objetivo definido) que nos llevaron a realizar esta evaluación diagnóstica. Tras éstas, nos decidimos por llevar a cabo observaciones más sistemáticas. Así, consideramos previamente una serie de categorías de observación (véase Anexo III) relacionadas con algunos elementos didácticos que inciden positivamente en el establecimiento de un clima motivacional de clase orientado al aprendizaje (Alonso Tapia, 1997, 2012): la preparación de las clases por parte de la docente, la metodología de enseñanza empleada y el trato con el alumnado. A su vez, estuvimos abiertos a incluir otros elementos no considerados que emergieran durante las observaciones.

A continuación, exponemos las conclusiones de las observaciones apoyándonos en las categorías de observación citadas.

En relación a la **preparación de las clases**, la mayoría de los indicadores de observación que se presentan en el Anexo III han sido comentados a través de las técnicas de recogida de información anteriores. En resumen, observamos que la docente no programaba por unidades didácticas o con cierta periodicidad y no preparaba las clases con anterioridad.

Un ejemplo de esta baja planificación son los debates que surgen en clase. Su objetivo debiera ser, entre otros, fomentar el pensamiento crítico en el alumnado. Sin embargo, en estos no se emplea ningún tipo de estrategia por parte de la docente que ayude a ello. Asimismo, la profesora tampoco muestra habilidades dialógicas que promuevan que el alumnado se cuestione sus propias ideas, ya sea

contrastándolas con las de otros compañeros, con las de la docente o con las suyas propias. Esto contradice uno de los objetivos de la propia programación didáctica, sobre la necesidad de fomentar el pensamiento crítico a través del contraste de opiniones entre el alumnado. Asimismo, la docente tampoco guía para que se llegue a una conclusión común o personal como cierre.

La idea de la escasa planificación, también toma consistencia si consideramos lo que nos indicó un alumno en público: *“pero si no damos clase”*. Se trata de una afirmación que podría reflejar que el alumnado no percibe que haya unos objetivos de aprendizaje que deba adquirir.

Sin duda, todos estos aspectos se encuentran en congruencia con la forma de elaboración de la programación didáctica de la docente, con que no realice una planificación periódica y con el hecho de que al haberle preguntado en varias ocasiones por lo que íbamos a hacer antes de empezar la asignatura, la docente diera respuestas como las ya comentadas.

Aunque observamos una baja planificación, sí apreciamos flexibilidad por parte de la profesora a la hora de impartir la docencia (otro de los indicadores considerados en esta categoría), de manera que, en varias ocasiones, si el alumnado mostraba interés por un tema, la clase podía acabar centrándose en éste.

Con respecto al último indicador, en ningún caso observamos que ésta realizase algún tipo de anotaciones de seguimiento de lo ocurrido en clase que le permitieran reflexionar sobre su docencia y reajustarla. Sin embargo, en la propia programación didáctica se indica lo siguiente: “El profesor debe valorar su acción docente, su capacidad de preparar reflexivamente el trabajo, las actividades, su trabajo en equipo con otros profesores...”

En relación a la categoría de **metodología de enseñanza**, dividiremos la exposición de las observaciones en tres bloques: al comenzar la clase, durante su desarrollo y en lo relativo a la evaluación. Antes de empezar, debemos señalar que en general, la dinámica de clase suele seguir dos vías no independientes. La primera, aquella en la que la docente insta al alumnado a leer el libro y, en ocasiones, ésta aclara algún tema o permite la participación del alumnado al respecto. Es una dinámica principalmente expositiva. Una segunda versión consiste en que la profesora pregunta al alumnado sobre algún tema de actualidad al comienzo de la clase o en su transcurso. Esto fomenta un debate en el que el alumnado muestra interés y participación.

En relación al *comienzo de las clases*, cuando la profesora empezaba preguntando al alumnado por un tema de actualidad para generar un debate, estaba fomentando la curiosidad en éste (esto sucedió en una ocasión de las observadas). Sin embargo, este no se relacionaba con los temas a trabajar en el aula. Cuando la clase comenzaba con la lectura del libro, no se realizaba ninguna actividad previa que fomentara el interés por lo que se iba a aprender (esto sucedió en tres sesiones). Asimismo, en ningún caso observamos que la docente ayudara al alumnado a percibir la utilidad de lo que se disponía a aprender, ni que explicitara los objetivos de aprendizaje de la sesión ni su estructura.

En lo que respecta al *desarrollo de las sesiones*, y siguiendo las categorías observadas, en ningún momento observamos que las actividades partieran de situaciones reales o de las experiencias del propio alumnado, ni que se relacionasen los temas que se estaban trabajando con otros anteriores o de otras asignaturas.

La metodología que se empleaba durante las sesiones era siempre la misma: debate en grupo grande, lectura del libro y/o visionado de películas. En ningún momento se realizaron actividades en pequeños grupos y solo en una ocasión hubo trabajo autónomo por parte del alumnado (realización de una ficha de la película). Por tanto, en general en el aula solo se trabajaba con el grupo-clase en su conjunto. Como positivo podemos señalar que dos de ellas fueron participativas. A modo de ejemplo, en una el alumnado debatió durante gran parte de la clase sobre el tema de la llegada de refugiados a Europa, las guerras y el terrorismo.

En relación a los contenidos de aprendizaje de la asignatura, los conceptuales son a los que más tiempo se dedicaba en las sesiones observadas (a través de la lectura del libro), seguido del fomento de procedimientos de debate. Ambos aspectos son congruentes con la distribución del peso de las calificaciones: “La nota final de cada evaluación se obtendrá atribuyendo un 60% de la nota a las pruebas escritas y orales, que valoran contenidos conceptuales y procedimentales...”

En este punto queremos hacer un apunte en relación al aprendizaje actitudinal (algo en lo que se ha profundizado en el marco teórico). En general y en este aula en particular, las actitudes se enseñaban y evaluaban de manera declarada, esto es, mediante el posicionamiento verbal (en los debates) o escrito (en fichas) del alumnado en relación a un tema ético y/o de valor. Así, en ningún momento observamos que ese aprendizaje actitudinal incidiera en la conducta del alumnado (por ejemplo, que su postura sobre un tema le llevara a realizar un proyecto grupal o personal). Sin embargo, para el aprendizaje actitudinal es clave que se fomente una coherencia entre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace (Buxarrais, 1997; Hoyos y Martínez; 2005; Martín y Puig, 2007).

En lo que se refiere a la *evaluación*, podemos destacar lo siguiente: si bien los criterios de calificación son objetivos, el alumnado no los conocía de antemano. Tampoco se producía una evaluación continua que permitiera aprender de los errores y mejorar, pues la retroalimentación de los trabajos se daba una vez calificados y sin opción a mejora.

Por último, en relación a la categoría relativa al **trato con el alumnado** y uniendo las conclusiones con las relativas a la retroalimentación que se producía, podemos señalar que si bien existían mensajes de elogio a las intervenciones de determinados alumnos (“*qué bien hablas siempre, C.*”), las intervenciones de otros solían ser infravaloradas en lugar de reforzar que interviniesen y/o tratar de hacerlos reflexionar sobre sus respuestas (“*no, estás muy equivocado, la culpa no es solo suya -refiriéndose al Ayuntamiento-*”). Además, hemos observado en varias ocasiones cómo la profesora emitía juicios de valor negativos a raíz de las intervenciones de algunos alumnos cuando no respondían a sus expectativas: “*tú sigue pensando así, que así te irá*”. También, a veces ha dado su propia opinión sobre temas que, consideramos, debería reflexionar el alumnado sin la influencia docente: “*yo eso de que todos somos buenos por naturaleza, perdonarme, pero no me lo creo, algunos son muy malos*”.

3.3.4. Cuestionario al alumnado para obtener información de la asignatura. El cuestionario (véase Anexo IV) fue elaborado por nosotros mismos y mostrado a la docente para su revisión. Durante esta, la profesora nos sugirió eliminar la sexta pregunta del mismo, relativa a si había algún aspecto de las que se hubiese trabajado en la asignatura que les hubiera servido para cambiar su forma de pensar y/o actuar. En este sentido, nos transmitió que dicha pregunta “*es mejor para después porque ahora no va a salir nada*”.

El cuestionario era de respuesta abierta y se dividía en dos partes. Fue pasado en el aula de manera individual al acabar el primer trimestre. Los **objetivos** principales de la primera parte, que era anónima, eran recabar información sobre su valoración general de la asignatura durante el trimestre, sobre las actividades que suelen realizar en el aula y sobre sus propuestas de mejora. En relación a la segunda parte, el **objetivo** principal era conocer las rutinas diarias del alumnado y su vinculación a asociaciones y/o realización de prácticas extraescolares, para poder utilizar dicha información en los dos trimestres restantes de la materia. Las respuestas de cada una de las preguntas del cuestionario fueron categorizadas. A continuación, resumimos de manera descriptiva los resultados más relevantes de la primera parte.

En relación a la *valoración general* que se hace de la asignatura (preguntas primera y quinta), el alumnado nos indica que lo que más valora es que sea participativa (37%) y que los temas sean interesantes y/o de actualidad (33,5%). Estas dos posturas se reflejan en frases como: “*lo que me gusta de esta asignatura es que estamos hablando y debatiendo*” o “*me gusta que tratamos temas de actualidad*”. De hecho, lo que más valoran cuando se les cuestiona sobre los temas trabajados es precisamente que son de su interés (29,5%): “*sí, me han gustado, porque son temas muy discutidos e interesantes*”. En relación a los elementos que mejorarían de la asignatura, en general o no responden o señalan que no mejorarían nada (18,5%).

En lo que se refiere a las *actividades que el alumnado suele realizar* en la asignatura y el tiempo que le dedican (preguntas segunda y tercera), coinciden en señalar que en lo que más tiempo emplean es en debatir o hablar de temas de su interés, seguido de que la profesora explique el temario o se lea el libro y de ver películas, algo que puede deducirse de la Figura 1 y de la Tabla 1.

Cuando se les pregunta por aquellas cosas a las que creen que deberían dedicar más tiempo, indican en primer lugar y con mucha diferencia, que a debatir (74%). Aquello a lo que piensan que deberían dedicar menos tiempo es a ver películas (29,5%).

Figura 1. Actividades que suele realizar el alumnado (respuesta múltiple libre)

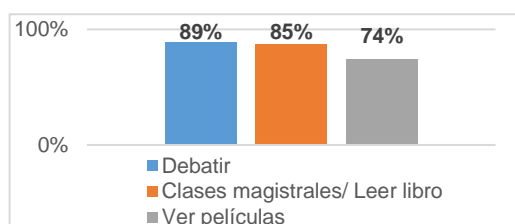


Tabla 1. Actividades que suele realizar el alumnado (respuesta ordenada)

	Situado en 1er lugar por un...	Situado en 2º lugar por un...	Situado en 3er por un...
Debatir	63%	18,5%	14,8%
Explicaciones magistrales/ Leer el libro	26%	33,5%	33,5%
Ver películas	14,8%	37%	26%

Por último, cuando se les cuestiona *qué podrían hacer para aplicar fuera del aula los valores que se trabajan en clase*, las respuestas mayoritarias son dos, ambas señaladas por un 37%: realizar actividades de sensibilización a otros (“*hacer charlas*”, “*conocer la opinión de los demás y abrir su mente*”, “*poniendo pancartas en el barrio*”) y practicar lo trabajado fuera del aula (“*el cambio lo tenemos que hacer nosotros. Tendríamos que cambiar el punto de vista y actuar*”, “*aplicarlo a nuestra vida cotidiana*”).

3.4. Conclusiones de la evaluación diagnóstica y necesidades detectadas. Los distintos instrumentos de evaluación diagnóstica empleados coincidieron en señalar que las clases no estaban programadas periódicamente y/o por unidades didácticas ni eran preparadas previamente. Podríamos decir que la programación didáctica no es un documento vivo y percibido como útil para la docente, sino que más

bien se realiza por obligación, resolviéndose por un proceso de “copia y pega”, algo que va en la línea de lo señalado por Monarca (2015).

En relación con esa baja planificación, al comienzo de las clases la docente no explicitaba los objetivos de las sesiones ni la estructura de las mismas. Algo que sería congruente con una de las ideas comentadas por el alumnado: *“pero si no damos clase”*. Como norma general, la docente no utilizaba intencionalmente actividades que fomentaran la curiosidad del alumnado al principio de las clases con el objetivo de relacionarlas con el contenido de la asignatura, sin embargo, el alumnado sí indica que los temas que se abordan le parecen interesantes. Asimismo, en ningún momento se explicitó la utilidad de los aprendizajes ni se conectaban con los conocimientos previos del alumnado.

Sin duda, la escasa planificación de la asignatura por parte de la docente influía en el aprendizaje del alumnado. Esta nos podría hacer pensar que, aunque la docente aplicaba algunos de los elementos metodológicos que, sabemos, generan aprendizaje significativo (como fomentar la participación del alumnado), no lo hacía de manera consciente. Sin embargo, el hecho de que en las conversaciones que hemos mantenido con ella de cara a mejorar la asignatura, nos comentase que conoce la importancia, por ejemplo, de que el alumnado explicita sus conocimientos previos y relacionarlos con los aprendizajes a trabajar (aunque no lo haga), nos hizo cavilar que la baja planificación podía deberse más bien a la falta de tiempo (*“puf, si es que no me da la vida”*) y a la desmotivación manifestada por la docente.

En relación al desarrollo de las sesiones, comprobamos que el alumnado dedicaba bastante tiempo de la asignatura a realizar debates en gran grupo que no llegaban a fomentar el pensamiento crítico, y que resultaban ser un ejemplo más de la escasa planificación de la asignatura. Asimismo, el alumnado también dedicaba bastante tiempo a leer el libro en voz alta. En este sentido, estos consideraban que debería dedicarse aún más tiempo a hacer debates y menos a ver películas. Además, indicaban que no mejorarían nada del desarrollo de la asignatura. Una de las preguntas que nos hacemos es si esta opinión fue sincera. En este sentido, el cuestionario a través del que se les preguntó fue anónimo, con la intención de evitar la deseabilidad social, aunque es posible que esta existiese ya que, como dijeron ellos, *“la profesora conoce nuestra letra”*. Otra explicación se apoyaría en una frase que hemos mencionado anteriormente: *“pero si no damos clase”*. De esta manera, que el alumnado no quiera cambiar nada de la asignatura podría explicarse porque les resulta “cómoda” (fácil de aprobar porque no hay exámenes y emplean poco tiempo de trabajo en ella).

Asimismo, también hay que recordar las observaciones realizadas en relación a los contenidos trabajados en el aula: mayoritariamente estos eran de tipo conceptual y los actitudinales quedaban reducidos a que el alumnado declarase su postura en debates o por escrito. Así, no se incidía en producir una coherencia entre los elementos cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes, al no potenciarse estos dos últimos, quedando disminuida la posibilidad de que el alumnado se comprometiese con aquellos valores que declaraba y se produjese un verdadero aprendizaje actitudinal. En este sentido, no olvidemos que, a través del cuestionario, un porcentaje considerable del alumnado declaró que, para mejorar el aprendizaje de los valores en el aula, debían practicarlos fuera (así como sensibilizar a otros).

En relación a la evaluación, ésta no era continua, por lo que no proporcionaba la oportunidad al alumnado de aprender de los errores. Tampoco conocían los criterios de calificación de antemano.

Por tanto, aunque durante este proceso de evaluación inicial hemos detectado varios elementos de mejora de la asignatura, aquel que fue compartido y aceptado en mayor medida por la docente fue el relativo a tratar de fomentar en el alumnado la puesta en práctica de las actitudes y valores que se trabajaban en la asignatura. De esta manera, sería estratégico por nuestra parte ajustarnos a este hecho y considerarlo uno de los objetivos de la innovación planteada. Asimismo, otro objetivo claro que deberíamos ir trabajando a raíz del primero, es el relativo a que la docente mejore la planificación de su asignatura. Para ello, sería importante tratar de establecer procesos de reflexión conjunta con ella sobre la co-docencia que ejerzamos. En este sentido, consideramos necesario que ese proceso de reflexión sobre la acción (Schön, 1992) como mínimo se refiera a la valoración de cómo se lleva a la práctica el objetivo compartido señalado anteriormente. Asimismo, en el transcurso de la co-docencia, deberíamos tratar de reflexionar conjuntamente y fomentar la puesta en práctica de: estrategias de enseñanza que mejoren el fomento del pensamiento crítico en el alumnado en el marco de la asignatura y un rol más activo en su aprendizaje, por tanto, deberíamos seguir fomentando los debates de temas de interés para el alumnado, pero con mayor intencionalidad y relacionándolos con los contenidos de la asignatura; así como la explicitación al alumnado de los objetivos de aprendizaje de cada unidad didáctica, la estructura de las sesiones y los criterios de evaluación, como forma de mejorar la planificación de la asignatura y el aprendizaje del alumnado.

4. Objetivos de la innovación

Dada la evaluación diagnóstica realizada y atendiendo al marco teórico desarrollado, nos proponemos los siguientes objetivos en el marco de la asignatura de Educación ético-cívica en 4º de ESO.

General.

- Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los valores y actitudes ético-cívicas que debe adquirir el alumnado.

Específicos.

Para el alumnado.

- Favorecer una participación más activa en su proceso de aprendizaje.
- Fomentar el pensamiento crítico en el contexto de aula.
- Facilitar que pongan en práctica los valores y actitudes trabajados, así como la autorregulación de su conducta al respecto.

Para la docente.

- Fomentar que planifique las sesiones con antelación, fijando los objetivos, la metodología y la forma de evaluación por unidades didácticas.
- Lograr que tome conciencia de la importancia de: establecer estrategias de fomento del pensamiento crítico para el alumnado, de conseguir que estos pongan en práctica los valores trabajados y de ser un modelo de conducta.

5. Desarrollo de la innovación

Como ya hemos señalado, la innovación que presentamos en estas líneas se centró en establecer un proceso de mejora a nivel de aula en la asignatura de Educación ético-cívica en 4º de ESO. Este constó

de dos vertientes principales que se trabajaban simultáneamente y que conformaban los dos grupos de objetivos específicos de nuestra propuesta: un proceso de innovación de la asignatura puesto en marcha en el segundo y tercer trimestre cuyo **destinatario** fue el alumnado y sus **responsables** fueron la docente y nosotros mismos; y un proceso de reflexión conjunta con la docente que buscaba mejorar la planificación de la asignatura y que la docente tomara conciencia de determinados aspectos favorables para mejorar la educación en valores y la adquisición de actitudes ético-cívicas. Por tanto, la **destinataria** de este segundo objetivo fue la docente y debía existir **corresponsabilidad** para su logro.

A continuación, la idea es presentar el desarrollo de la innovación y de la evaluación de la misma en todo este apartado para, posteriormente en el apartado relativo a los resultados, exponer el grado de logro de los objetivos de la innovación.

Podemos dividir el desarrollo de la innovación en las siguientes fases o momentos clave:

- a. Evaluación diagnóstica.
- b. Puesta en marcha de la innovación
- c. Evaluación continua y evaluación final o sumativa de los objetivos planteados.

5.1. Evaluación diagnóstica. La evaluación diagnóstica, como fase inicial que da pie al desarrollo de la propuesta, ya ha sido comentada en su respectivo apartado. Un aspecto relevante de la misma son los consensos previos a la innovación establecidos con la docente para la mejora de la asignatura. Principalmente son dos. El primero, que compartimos la necesidad de que el alumnado ponga en práctica los valores y actitudes trabajados en la asignatura. En sí, este hecho ya supone la toma de conciencia al respecto por parte de la docente, como buscamos en nuestros objetivos. El segundo, que la docente acepta planificar de manera conjunta el cambio en la asignatura siempre y cuando nosotros tomemos la iniciativa, lo que se traduce en que ella está dispuesta a aportar ideas, pero el peso de la planificación recae sobre nosotros, así como la impartición de la asignatura. Estas son las condiciones del inicio de la innovación.

Es importante señalar que antes de poner en marcha la innovación decidimos, junto con la docente, **consultar al alumnado** sobre las temáticas que les interesaba trabajar como forma de fomentar su participación y motivación en la asignatura. De esta manera, el último día de clase del primer trimestre, después de que el alumnado respondiera al cuestionario presentado en el marco de la evaluación diagnóstica, individualmente nos entregaron por escrito sus propuestas de temas. Conjuntamente con la docente, agrupamos los que eran similares por bloques, a los que dimos un nombre tratando de que guardaran relación con el currículo. El primer día de clase del segundo trimestre presentamos al alumnado los tres temas y estos seleccionaron el orden de trabajo de los mismos. Los temas y su orden fueron: el respeto al medio ambiente, las desigualdades sociales y económicas, y las desigualdades de género.

5.2. Puesta en marcha de la innovación. La puesta en marcha de la innovación comienza el 18 de enero de 2016. Se hace por unidades didácticas⁴. En la Tabla 2 presentamos de manera esquemática la relación de las unidades didácticas que trabajamos con los contenidos del currículo oficial e indicamos

⁴ Inicialmente planificamos 3 unidades didácticas que, a efectos prácticos, han sido dos (una por trimestre), de manera que en el segundo trimestre se han trabajado dos temas en la unidad de desigualdades sociales. Así, por un lado, se trabajan algunos ejemplos concretos de desigualdades sociales y, por otro, las desigualdades de género.

su temporalización, los objetivos para el alumnado y el profesorado en cada unidad, las actividades programadas y los criterios de evaluación asociados al logro de los objetivos.

Como se aprecia en la Tabla 2 y como ya hemos comentado, trabajamos por unidades didácticas. En estas, los objetivos y la forma de trabajo son similares. Por tanto, aunque hay ligeras diferencias en cada una, podemos establecer una secuencia general de trabajo común a las mismas. Esta queda resumida en la Tabla 3. Tras esta Tabla, desarrollamos la información más relevante de la misma. Con ello perseguimos facilitar el entendimiento de la forma de trabajo desarrollada en el aula y con la docente, concretando así la descripción de la innovación a través de la exposición de las actividades realizadas y los recursos de enseñanza-aprendizaje más relevantes asociados a las mismas.

Tabla 2. Temporalización de la propuesta de innovación, unidades didácticas y su relación con el currículo, objetivos, actividades y criterios de evaluación

Temporalización	Título de las unidades didácticas trabajadas	Relación con los contenidos del currículo (véase Anexo II)		Objetivos de la unidad didáctica	Actividades programadas	Criterios de evaluación (y consideraciones de la calificación para el alumnado)
		Trabajados secuencialmente	Trabajados transversalmente			
Segundo trimestre (5 sesiones, del lunes 18 enero al lunes 22 de febrero)	El respeto al medio ambiente y el consumo responsable	Bloque 5. Problemas sociales y del mundo actual	Bloque 1.	<u>Alumnado</u>	De conocimientos previos	El alumnado realiza la parte relativa a los contenidos conceptuales del guion de trabajo. En ella, se utilizan ideas argumentadas en clase y propias.
			Contenidos comunes	- Adquisición de unos contenidos teóricos mínimos que estén contrastados	Clases "magistrales/ exposiciones contenidos conceptuales básicos del tema	El alumnado participa activamente en las dinámicas de fomento de pensamiento crítico y en las clases en general. Argumenta oral y/o por escrito (en el guion de trabajo) dando argumentos propios e integrando los de los compañeros.
			Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional	- Fomentar pensamiento y la valoración crítica en relación al respeto al medio ambiente	De fomento del pensamiento crítico: escritura crítica; y reflexión escrita sobre sus posturas (iniciales y finales)	Se producen cambios en la argumentación entre la postura inicial y final del alumnado, de manera que muestren argumentos más elaborados y contrastados
				- Poner en práctica acciones individuales y colectivas a favor del respeto al medio ambiente	Análisis de la situación de limpieza del barrio por grupos	El alumnado lleva acabo al menos una acción individual a favor del medio ambiente. Y muestra coherencia entre lo que hace, lo que dice y lo que siente (autorregistro y se valorará observarlo en el contexto del centro).
				- Fomentar la participación en la evaluación de la unidad didáctica	Exposición oral por grupos conclusiones análisis de la situación de limpieza del barrio	El alumnado participa en acciones colectivas a favor del medio ambiente
					Acciones personales a favor del medio ambiente	El alumnado participa en la coevaluación grupal, mostrando aspectos positivos y mejoras de lo trabajado, así como compromiso y bienestar con las acciones llevadas a cabo.
					Acciones colectivas a favor del medio ambiente: asistencia al Pleno de la Junta Municipal de Villaverde	En relación a la calificación, lo importante es indicar que la puesta en práctica de acciones es el bloque de la calificación que más puntuación otorgaba en la nota
					De coevaluación grupal	
				<u>Profesorado</u>	Reuniones de planificación de la unidad didáctica previas a la misma	Se produce al menos una reunión para planificar la unidad didáctica
				- Planificar conjuntamente la unidad didáctica y presentar sus objetivos, estructura y criterios de evaluación	Reuniones periódicas de valoración del transcurso de la unidad didáctica	Tanto la docente como nosotros aportamos ideas para la confección de la unidad didáctica
				- Reflexionar conjuntamente sobre la		Nosotros confeccionamos la unidad
						Se explicita al alumnado los objetivos, estructura y criterios de evaluación de la unidad
						Se producen al menos dos reuniones de valoración del transcurso de la unidad didáctica

				importancia de fomentar el pensamiento crítico en el alumnado, pasar a la puesta en práctica de los valores y actitudes trabajados y actuar como un modelo de conducta		La docente nos explicita y/o llegamos a un acuerdo sobre la importancia de que el alumnado ponga en práctica los valores trabajados haciendo referencia a los resultados obtenidos en la unidad didáctica
Tercer trimestre (10 sesiones, del lunes 29 feb al lunes 30may)	Las desigualdades sociales: - Factores y casos concretos - Las desigualdades de género	Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos. Bloque 5. Problemas sociales y del mundo actual Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres	Bloque 1. Contenidos comunes Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional	<u>Alumnado</u> - Adquisición de unos contenidos teóricos mínimos que estén contrastados - Fomentar pensamiento y la valoración crítica en relación a determinadas desigualdades sociales - Poner en práctica acciones individuales y colectivas a favor de la igualdad social - Fomentar la participación en la evaluación de la unidad didáctica	De conocimientos previos Clases "magistrales"/ exposiciones contenidos conceptuales básicos del tema De Identificación de los derechos humanos y del niño De fomento del pensamiento crítico: diagnóstico de situaciones para un caso de desahucio; Método socioafectivo para simular y reflexionar sobre situaciones de igualdad; y reflexión escrita sobre sus posturas (iniciales y finales) Acciones personales a favor de la igualdad de género Acciones colectivas a favor de la igualdad social De coevaluación grupal	El alumnado realiza la parte relativa a los contenidos conceptuales del guion de trabajo. En ella, se utilizan ideas argumentadas en clase y propias. El alumnado participa activamente en las dinámicas de fomento de pensamiento crítico y en las clases en general. Argumenta oral y/o por escrito (en el guion de trabajo dando argumentos propios e integrando los de los compañeros). Se producen cambios en la argumentación entre la postura inicial y final del alumnado, de manera que muestren argumentos más elaborados y contrastados El alumnado lleva a cabo al menos una acción individual a favor del medio ambiente. Y muestra coherencia entre lo que hace, lo que dice y lo que siente. El alumnado participa en acciones colectivas a favor del medio ambiente (autorregistro y se valorará observarlo en el contexto del centro). El alumnado participa en la coevaluación grupal, mostrando aspectos positivos y mejoras de lo trabajado, así como compromiso y bienestar con las acciones llevadas a cabo. En relación a la calificación, lo importante es indicar que la puesta en práctica de acciones es el bloque de la calificación que más puntuación otorgaba en la nota
				<u>Profesorado</u> - Planificar conjuntamente la unidad didáctica y presentar sus objetivos, estructura y criterios de evaluación - Reflexionar conjuntamente sobre la importancia de fomentar el pensamiento crítico en el alumnado, pasar a la puesta en práctica de los valores y actitudes trabajados y actuar como un modelo de conducta	Reuniones de planificación de la unidad didáctica previas a la misma Reuniones periódicas de valoración del transcurso de la materia	Se producen al menos dos reuniones de planificación de la unidad didáctica Tanto la docente como nosotros aportamos ideas para la confección de la unidad didáctica Aunque nosotros confeccionamos la unidad parte la realiza la docente Se explicita al alumnado los objetivos, estructura y criterios de evaluación de la unidad Se producen al menos tres reuniones de valoración del transcurso de la unidad didáctica La docente nos explicita y/o llegamos a un acuerdo sobre la importancia de que el alumnado ponga en práctica los valores trabajados haciendo referencia a los resultados obtenidos en la unidad didáctica y propone o muestra aceptación a seguir trabajando en este sentido. La docente valora la importancia de establecer estrategias planificadas de fomento del pensamiento crítico, así como de que nosotros también llevemos a la práctica acciones a favor de los valores trabajados por ser modelos de conducta.

^a La innovación da comienzo en el segundo trimestre. Durante el primer trimestre el alumnado abordó temas relacionados con la identidad personal y el carácter social y moral de las relaciones interpersonales. Se corresponden con el bloque 2 del currículo (véase Anexo II).

Tabla 3. Secuencia de trabajo en cada unidad didáctica

Destinatarios	
Docente	Alumnado
1. Planificación conjunta previa de la unidad didáctica	2. Presentación de los objetivos, de la estructura de las sesiones y de los criterios/ formas de evaluación, y activación de conocimientos previos y postura inicial respecto al tema de la unidad didáctica
De manera continua hemos reflexionado junto con la docente sobre el transcurso de las unidades didácticas	3. Presentación de problemas sociales actuales y/o próximos al alumnado relativos al tema a trabajar en la unidad didáctica
	4. Actividades para el fomento del pensamiento crítico, contraste con sus posturas y posicionamiento
	5. Puesta en práctica de acciones individuales en relación a los temas trabajados; y Planificación y puesta en práctica de acciones colectivas en relación a los temas abordados
	6. Coevaluación grupal final y autoevaluación final individual de la unidad didáctica, de sus sentimientos como aprendices y de las acciones puestas en práctica.
	De manera transversal se ha trabajado el bloque de contenidos comunes y el bloque 2 del currículo oficial.

A continuación, profundizamos en la explicación de la secuencia de trabajo seguida en las unidades didácticas. Para ello, desarrollaremos los puntos de la Tabla 3 (del 1 al 6 y después los dos que no están numerados por no ser secuenciales). A la vez explicaremos los materiales y recursos asociados a las actividades desarrolladas.

5.2.1. Planificación conjunta previa de la unidad didáctica. El primer paso para poder desarrollar las unidades didácticas consistía en planificarlas conjuntamente con la docente. Para ello, nos reuníamos con anterioridad al inicio de las unidades didácticas para aportar ideas de qué contenidos debíamos trabajar, y cómo evaluar y calificar. Posteriormente, nos correspondía a nosotros desarrollar la planificación didáctica con las ideas generadas (un extracto resumen de una de las planificaciones se encuentra en el Anexo V).

5.2.2. Presentación de los objetivos, de la estructura de las sesiones y de los criterios de evaluación, y activación de conocimientos previos y postura inicial. Al comienzo de cada unidad didáctica se le adelantaba al alumnado los objetivos de trabajo, la estructura de las sesiones de la unidad y los criterios de evaluación a través de una presentación en el proyector del aula. Asimismo, para comenzar, se les preguntaba individualmente por sus conocimientos previos del tema y sobre su postura inicial al respecto. Para ello utilizábamos el guion de trabajo del alumnado. Después se hacía una puesta en común. El objetivo de proceder de esta manera era favorecer un aprendizaje en el que el alumnado pudiese construir sus conocimientos partiendo del establecimiento de relaciones con los aspectos que ya conocía, así como fomentar su motivación.

El **guion de trabajo del alumnado** fue la herramienta básica de trabajo de la asignatura (véase el guion de trabajo elaborado para el tema del medio ambiente en el Anexo VI). Incluye una primera página en la que se explica la estructura de la unidad didáctica y los criterios de calificación para el alumnado. Asimismo, recoge un conjunto de preguntas en relación a: los conocimientos previos del alumnado (conocimientos iniciales del tema, postura inicial en el tema y fomento de la empatía); relativas a contenidos conceptuales del tema; a revisar su postura del mismo; a la evaluación de las acciones llevadas a cabo a favor del valor o temática trabajada y sobre su postura final; y otras que incitan a la reflexión sobre sus sentimientos como aprendices a lo largo de la unidad didáctica.

5.2.3. Presentación teórica de problemas sociales actuales y/o próximos al alumnado. El objetivo era concretar teóricamente las temáticas de trabajo elegidas por el alumnado, dotándoles de un

enfoque que permitiese presentarlas como situaciones susceptibles de ser consideradas como injusticias sociales. De esta manera, presentábamos cierta información teórica contrastada con el objetivo de que el alumnado tuviese información suficiente para, posteriormente, posicionarse en relación al tema. En concreto, en las unidades didácticas se ha trabajado con los siguientes contenidos teóricos o temas: las causas y consecuencias sociales de los problemas medioambientales, y la necesidad de un consumo más responsable; la importancia de la perspectiva de las necesidades y derechos humanos, y los temas de desigualdad social como los desahucios en España, las desigualdades económicas o el hambre en el mundo; y las desigualdades de género. Principalmente, esta exposición de información se realizaba a través de presentaciones en el proyector de clase. Un extracto de una de ellas está en el Anexo VII.

Una vez que finaliza este punto, el alumnado está en disposición de comenzar a realizar el apartado de su guion de trabajo relativo a las preguntas sobre el contenido trabajado.

5.2.4. Actividades para el fomento del pensamiento crítico, contraste con sus posturas y posicionamiento. Para fomentar el pensamiento crítico en el alumnado, es necesario que previamente hayan tomado conciencia de su postura inicial del tema y que hayan manejado información contrastada al respecto. En este punto poníamos en marcha algunas dinámicas o estrategias de fomento del pensamiento crítico. Además de los debates en gran grupo, que ya se utilizaban en la asignatura y que se seguían empleando según emergían en el transcurso de la clase, pusimos en práctica algunas actividades más estructuradas para contribuir al fomento del pensamiento crítico. Se explican en la Tabla 4.

Tabla 4. Actividades para el fomento del pensamiento crítico por unidades didácticas

Unidad didáctica	Actividades para el fomento del pensamiento crítico
El respeto al medio ambiente y el consumo responsable	<p>- Actividad de escritura crítica: en el marco de esta unidad didáctica el alumnado, trabajando en pequeños grupos, realizó un análisis de la situación de limpieza del barrio, generando presentaciones que utilizaban texto escrito, fotografías y audios, en los que plasmaban su opinión acerca de la situación de limpieza del barrio. Todas estas presentaciones se expusieron en clase y se discutieron. La discusión llevó al consenso de que el estado de limpieza del barrio era mejorable y que existía una corresponsabilidad ciudadana y de la Administración para su mejora. Ello nos dio paso a establecer dos vías de actuación: escribir cartas al concejal del distrito y asistir a un Pleno Municipal para exponer las conclusiones a las que se llegaron. Profundizaremos en ello en el apartado relativo a la Puesta en marcha de acciones individuales y colectivas.</p> <p>Un ejemplo de las presentaciones elaboradas por el alumnado se encuentra en el Anexo VIII.</p>
Las desigualdades sociales:	<p>- Factores y casos concretos: las desigualdades socioeconómicas, los desahucios, el hambre.</p> <p>- Actividad de lectura crítica para la identificación de derechos humanos y del niño y la reflexión sobre estos: para favorecer la identificación de los derechos humanos y su aprendizaje, así como para que el alumnado explore sus valores y actitudes al respecto, y sepa identificar las situaciones de vulneración de necesidades (Ochaíta y Espinosa, 2004) y derechos humanos como situaciones de injusticia social, se procedió del siguiente modo: divididos en seis grupos, se les asignó la lectura de un caso de vulneración de derechos humanos y/o del niño (en el Anexo IX se encuentran los casos). En grupo debían discutir sobre si lo que sucedía era justo o no y por qué (qué derechos se vulneraban). Después, los grupos leían su caso al resto de la clase, exponían sus conclusiones y se abría un pequeño turno de debate.</p> <p>- Diagnóstico de situaciones para reflexionar sobre un caso concreto: los desahucios en España. Desarrollamos la explicación de esta dinámica en la Tabla 5.</p> <p>- Método socioafectivo para vivir en primera persona y reflexionar sobre el hambre y la desigualdad en general: consistió en repartir una serie de caramelos al principio de una de las clases diciéndole al alumnado que era por su buen trabajo en la asignatura. Para el reparto, el alumnado podía coger hasta tres caramelos. La clave era que no había suficientes para todos. De esta manera, hubo personas que se quedaron sin ninguno y otras con más de uno. Dejamos que libremente hicieran lo que quisieran (algunos se los repartieron, otros se quedaron sin ellos...). Aprovechando esta vivencia emocional en primera persona, reflexionamos sobre qué había pasado, qué pretendía reflejar (si guardaba conexión con situaciones reales) y cómo se habían sentido. Después repartimos caramelos para todos.</p>
Las desigualdades de género	<p>- Debate guiado en gran grupo: el tema de las desigualdades de género era un tema en el que el alumnado ya había trabajado, por tanto, la única actividad que realizamos para el fomento del pensamiento crítico fue realizar un debate sobre situaciones concretas de desigualdad que permitiera al alumnado identificar pequeñas situaciones de su día a día en las que, como señalaremos posteriormente, pueda actuar.</p>

Como hemos indicado dentro de la Tabla 4, en la Tabla 5 presentamos la planificación de una sesión de clase que empleó el diagnóstico de situaciones como estrategia para el fomento del pensamiento crítico en relación a una situación de actualidad y que el alumnado de este centro en particular conocía de cerca: los desahucios en España.

Tabla 5. Ejemplo de dinámica para fomentar el pensamiento crítico: diagnóstico de situaciones para un caso de desahucio

0.	<p>Previamente a esta actividad, se ha debido introducir la temática concreta: factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos y su valoración desde una perspectiva de derechos humanos. El caso concreto de los desahucios en España.</p> <p>Para ello, se habrá indagado sobre sus conocimientos previos: qué es un desahucio, si existen o no en España, si los han visto.</p> <p>Asimismo, habrán respondido individualmente a la pregunta: ¿Piensas que es justo que haya desahucios? ¿Por qué? Así, declararán su postura inicial.</p> <p>Además, habrán trabajado sobre elementos de derechos humanos en relación al derecho a la vivienda, su inclusión en la Constitución Española, y opiniones al respecto variadas y contrastadas: Plataforma de Afectados de la Hipoteca, Gobierno de España, jueces...</p>
1.	<p>Se les explicarán dos situaciones de desahucio a una familia por impago de la hipoteca al estar en paro prolongado y las razones del banco (situación A) y del propietario particular de la casa (situación B) para decidir desahuciar. Para ello, utilizaremos un documento escrito en el que esté explicado el caso (véase Anexo X). Con esto perseguimos que consideren los puntos de vista de los dos implicados principales (familia desahuciada y propietario/a de la vivienda).</p> <p>Posteriormente les ponemos un vídeo en el que se vea como acaban desahuciando a la familia (incluido en Anexo X) puesto que para el objetivo de la actividad es necesario presentar una situación resuelta, para poder reflexionar luego sobre otras alternativas posibles. Así, además, logramos presentar una situación más realista.</p>
2.	<p>Pedimos que individualmente, el alumnado responda a la pregunta: ¿Qué siento al haber visto el video?</p>
3.	<p>Formamos grupos de 4-5 personas y les pedimos que reflexionen sobre si les parece o no justo lo sucedido y qué alternativas se les ocurre que podrían existir (la mitad en relación al caso A y la otra mitad al B). Es importante que en cada alternativa que se les ocurra, piensen qué consecuencias tendría esa alternativa para la familia y para el banco/propietario. Para hacer este trabajo en grupo les daremos una ficha que deben rellenar (véase Anexo XI). Si vemos que les cuesta, les podremos hacer preguntas guía: ¿Qué os parece más justo, que se quede sin ninguna casa o que vivía bajo un techo?; ¿En la misma casa o en otra?; ¿Debe ser ayudada la familia y por quién y cómo?</p>
4.	<p>Ponemos en común en voz alta las alternativas que han pensado y las consecuencias para las partes: primero las de un caso y luego las del otro.</p>
5.	<p>En grupo grande, preguntamos a todos con qué alternativa se quedarían y por qué: para el caso A y para el caso B. Tratamos de llegar a un consenso.</p>
6.	<p>Finalmente, les pedimos que anoten el consenso si lo ha habido y su postura personal.</p>

Tras el desarrollo de estas estrategias de fomento del pensamiento crítico, el alumnado revisa su postura sobre el tema, comparándola con la inicial, y la anota en su guion de trabajo.

5.2.5. Puesta en práctica de acciones individuales y colectivas en relación a los temas trabajados. Una vez que el alumnado maneja cierta información contrastada y ha explorado su postura y la de sus compañeros al respecto, es el momento de transformar esas posturas en acciones coherentes con éstas y con lo que sienten. Es importante considerar que los temas que trabajamos se refieren a una serie de valores mínimos (como hemos destacado en el marco teórico) en los que, aunque puede haber variabilidad de opiniones, no es complicado llegar a posturas similares entre el alumnado. Por ello, nos aseguramos de que las acciones que decidan llevar a cabo lo serán a favor de situaciones de justicia (como el respeto al medio ambiente o la igualdad de género). De todos modos, el alumnado tiene derecho a no realizar acciones y argumentar por qué no lo hace.

En la Tabla 6 presentamos todas las acciones planificadas por unidad didáctica. Como señalaremos posteriormente, una de ellas no pudo realizarse.

Tabla 6. Acciones puestas en marcha por el alumnado unidad didáctica

Unidad didáctica	Acciones	
	Individuales	Colectivas
El respeto al medio ambiente y el consumo responsable		Asistencia al Pleno de la Junta Municipal de Villaverde Escritura de cartas al concejal del distrito Proyecto de reciclado en el patio
Las desigualdades sociales:	Individuales (ayudados por un autorregistro personal de conducta)	Colaboración en el proyecto de patios inclusivos , dotándole de una perspectiva de género
- Factores y casos concretos: las desigualdades socioeconómicas, los desahucios, el hambre.		
- Las desigualdades de género		

Las acciones llevadas a cabo por el alumnado se pueden dividir en dos tipos: individuales y colectivas.

Acciones individuales. Las acciones individuales supusieron que el alumnado llevase a cabo conductas en su vida cotidiana (generalmente fuera de la escuela) a favor de los valores trabajados en el aula. Para ello, creamos una herramienta que facilita la acción personal: el **autorregistro personal** (véase un ejemplo completado por el alumnado en el Anexo XII). Como puede apreciarse, se compone de tres columnas en las que el alumnado debe anotar qué ha hecho (acción), por qué lo ha hecho (cognición) y cómo se ha sentido (emoción). Por tanto, además de facilitar el compromiso con la acción, esta herramienta ayuda a favorecer la coherencia cognición-emoción-acción y a autorregular la propia conducta.

Para facilitar el uso de los autorregistros desarrollamos dos actividades principales. La primera consistió en ayudar a que el alumnado identificase situaciones concretas de su día a día en que podían actuar a favor de los temas trabajados en la asignatura, concretamente a favor del medio ambiente y de la igualdad de género, pues son los dos temas en que ha sido empleado el autorregistro. Para ello, durante las actividades más teóricas hemos ido dando ejemplos concretos cotidianos. Asimismo, cuando acababan las actividades de fomento del pensamiento crítico, la primera actividad que hicimos tanto en el tema del respeto al medio ambiente como de las desigualdades de género fue poner en común con el alumnado situaciones de nuestro día a día en que identificábamos actuaciones que iban en contra del respeto al medio ambiente y de la igualdad de género.

La segunda actividad que facilitaba el uso de los autorregistros y por tanto la acción individual, es el seguimiento de los mismos realizado por los docentes. Como mínimo el alumnado tuvo entre dos o tres semanas para utilizarlos en las dos ocasiones en que los emplearon. Por ello, durante unos minutos, en las clases que había en esas semanas, se dedicaba un periodo de tiempo a preguntar por el grado de dificultad del uso del autorregistro. Asimismo, los compañeros que ya habían registrado algunas acciones las leían para dar ideas a los demás y, entre todos, recordábamos las situaciones que habíamos identificado conjuntamente de manera previa a la entrega del autorregistro.

Las ventajas del uso de esta herramienta eran que liberaba tiempo de clase respecto a realizar proyectos colectivos, que se adaptaba a la situación concreta de cada alumno y que ayudaba a generalizar los aprendizajes al aplicarlos en otros contextos. Como punto negativo, existía la posibilidad de que fuesen falseados, puesto que el profesorado no podía observar todas las acciones que el alumnado declaraba que llevaba a cabo (sí algunas que se producían en el centro). En el apartado de discusión retomaremos este

tema. En este sentido, una forma de que pudiéramos observar y evaluar con certeza la puesta en práctica de acciones, es que éstas supusieran la realización de proyectos colectivos en el centro.

Actividades colectivas. Consistieron en la realización o colaboración en proyectos colectivos a nivel de centro que o bien estaban propuestos por nosotros y la docente y eran concretados por el alumnado o directamente surgieron de ellos mismos. A la ventaja de estos proyectos señalada en el párrafo anterior se sumaba el hecho de que favorecen el compromiso y el sentimiento de comunidad al realizarse de forma grupal. Sus inconvenientes eran los contrarios a los del autorregistro: requerían más tiempo de dedicación en aula y permitían menor adaptación a la individualidad de cada alumno.

Aquellas actividades previamente planificadas por los docentes fueron: la asistencia al Pleno de la Junta Municipal de Villaverde y la escritura de cartas al concejal en relación al estado de limpieza del barrio (el alumnado podía elegir las dos, solo una o ninguna). Además, por parte del alumnado surgió un proyecto de reciclado en patios, así como colaborar en el proyecto de patios inclusivos, dando ideas para dotarle de una perspectiva de género. En la Tabla 7 desarrollamos la puesta en práctica de las acciones colectivas y señalamos la unidad didáctica a la que corresponden.

Tabla 7. Desarrollo de las acciones colectivas y su unidad didáctica

Unidad didáctica	Acciones/ Proyectos colectivos
El respeto al medio ambiente y el consumo responsable	<p>- Asistencia al Pleno de la Junta Municipal de Villaverde. Después de que el alumnado realizara el análisis de la limpieza del barrio y las presentaciones grupales en clase, consensuamos que sería útil explicar en el Pleno de la Junta Municipal de Villaverde lo que el alumnado había detectado y/o realizar una carta dirigida a la Junta Municipal. Para ello, pedimos asistir al Pleno, para lo que se nos dio permiso, y nos reunimos durante un recreo para concretar las ideas que íbamos a decir. La idea era generar un documento compartido online tras esa reunión para concretar bien los aspectos a decir en el pleno. Sin embargo, por motivos relacionados con la dirección del centro y porque el alumnado iba a intervenir en el Pleno demasiado tarde (sobre las 21.30), no pudimos asistir.</p> <p>Aun así, conseguimos algo relevante. Como ya habíamos tramitado la petición de asistencia al pleno (véase Anexo XIII) y la cancelación de nuestra asistencia se produjo a última hora, uno de los portavoces de uno de los partidos políticos nos llamó interesado en conocer de qué íbamos a hablar para prepararse la respuesta de su grupo. Le comentamos que por temas de horario finalmente no asistiríamos y estuvimos hablando de la importancia de que la ciudadanía en general y la infancia en particular participara en estos plenos. Todo ello generó que este grupo político realizara una propuesta en el siguiente Pleno Municipal con dos objetivos (véase Anexo XIV): mejorar el transvase de información de los plenos municipales de la Junta hacia las direcciones y AMPAS de los centros para favorecer la información política en el contexto de la educación formal e incitar a la participación en los plenos, y permitir que cuando el alumnado de distintos centros solicite asistencia al Pleno pueda adelantarse su intervención en el horario. La propuesta fue aprobada por mayoría.</p> <p>- Escritura cartas al concejal del distrito. Como ya hemos señalado además o en lugar de asistir al pleno podía escribirse una carta. Aunque la asistencia al pleno se canceló, algunos alumnos escribieron la carta. Para facilitarles la escritura les proporcionamos una ficha que sirviera para autorregular su proceso de escritura (véase Anexo XV). Un ejemplo de una de las cartas redactadas se encuentra en el Anexo XVI.</p> <p>- Proyecto de reciclado en el patio. Tras un comentario de una alumna en el recreo que señalaba la imposibilidad de poder reciclar envases en el patio porque solo había una papelera ("<i>no tengo donde tirar esto</i>", refiriéndose a un envase de un zumo), su tutora y nosotros mismos que nos encontrábamos en el patio, le animamos a hacer algo al respecto. Se lo comentó al Consejo de Alumnos y se puso en marcha un proceso de reciclado de envases en el último mes de curso del que se encargó el alumnado de 4º.</p>
<p>Las desigualdades sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Factores y casos concretos: las desigualdades socioeconómicas, los desahucios, el hambre. - Las desigualdades de género 	<p>- Colaboración en el proyecto de patios inclusivos, dotándole de una perspectiva de género. Finalizando ya el curso, tras haber reflexionado sobre el tema de las desigualdades sociales en general y de género en particular, y tras haber detectado situaciones cotidianas donde el alumnado pudiese actuar empleando el autorregistro, invitamos al alumnado a preguntarse qué temas sobre desigualdades sociales les interesaba intentar mejorar. De esa manera, el alumnado se dividió en 5 grupos para trabajar temas seleccionados por ellos porque les suscitaban interés. Los temas fueron: fomento de la igualdad de género en el patio, las guerras y la convivencia, las dictaduras, el hambre y el excesivo número de deberes. Por cuestiones de tiempo, la única propuesta que salió adelante fue un listado de ideas de un grupo de alumnas para favorecer la igualdad de género en los patios (que se jugaran a más actividades que al fútbol, que hubiese días concretos para realizar actividades mixtas...). Estas ideas fueron entregadas a una de las responsables de poner en marcha el proyecto de patios inclusivos para el curso siguiente.</p>

5.2.6. Coevaluación grupal final, evaluación final individual de la unidad didáctica y de sus sentimientos como aprendices, y valoración final de las acciones llevadas a cabo. Para cerrar las unidades didácticas, realizábamos una valoración común de la unidad donde se señalaba la opinión general del alumnado; qué aspectos les habían servido, gustado y deberían mantenerse en la medida de lo posible para la próxima unidad; cuáles menos; qué se había aprendido con las distintas actividades... Asimismo, en este punto el alumnado estaba en disposición de rellenar las preguntas de su guion de trabajo relativas al transcurso de la materia y sus sentimientos como aprendices, así como aquellas que le instan a reflexionar (de nuevo, porque lo hacen continuamente a través del autorregistro) sobre las acciones que habían llevado a cabo y sobre su postura actual o final del tema trabajado.

5.2.7. Contenidos transversales de aprendizaje para el alumnado. En la Tabla 2 habíamos señalado que secuencialmente hemos trabajado los bloques 3, 5 y 6 del currículo oficial. Como se recoge en las Tablas 2 y 3, además del trabajo secuencial con el alumnado en relación a los distintos contenidos, tratamos de fomentar otros de manera transversal. Estos se correspondían con los recogidos en el bloque 1 de contenidos comunes y el bloque 2 del currículo oficial. Así, entre otros aspectos trabajamos: el reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos a través de todas las unidades didácticas (gracias al autorregistro, el guion de trabajo y las reflexiones finales); hemos debatido sobre problemas del entorno inmediato y de actualidad; el alumnado ha practicado formas de vida más justas y hemos tratado que desarrolle sentido de responsabilidad; ha trabajado su propio autoconocimiento al tener que posicionarse sobre los temas, reflexionar críticamente sobre los mismos, poner en práctica acciones y reevaluar su postura; y se ha trabajado el respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales en todo el tercer trimestre.

5.2.8. Reflexión conjunta con la docente durante las unidades didácticas. El objetivo era aprovechar espacios de tiempo comunes entre la docente y nosotros para compartir y consolidar la importancia de: que el alumnado ponga en práctica acciones congruentes con los valores trabajados, de fomentar en ellos el pensamiento crítico, así como para reflexionar sobre cómo habíamos actuado como docentes en la asignatura (qué modelado ejercíamos) y qué tal había ido la clase en general.

Si bien la necesidad de coordinación entre ambos había sido explicitada y compartida desde que comenzamos a modificar la asignatura, de manera que cuadráramos nuestros horarios para tener una hora los miércoles para reunirnos, la docente comenzó a emplear ese tiempo en otras tareas. Por ello, y teniendo en cuenta la baja planificación de la docente en relación a la asignatura señalada en la evaluación diagnóstica, pensamos que volver a negociar el uso de ese tiempo para reflexionar sobre la asignatura podía conducir a un cierto rechazo por parte de la docente. De este modo, decidimos tratar de emplear la media hora posterior a las clases de Educación ético-cívica de los lunes (de 9.30 a 10) que la docente tenía libre para fomentar esa reflexión conjunta a través de dos estrategias no excluyentes: aprovechar comentarios espontáneos de la docente en relación a la clase para, a partir de ahí, reflexionar sobre su transcurso, y preguntarle por su opinión tratando de generar un diálogo reflexivo.

5.3. Evaluación continua y evaluación final o sumativa de los objetivos de la innovación.

5.3.1. Evaluación continua. En primer lugar, debemos señalar que, para realizar la evaluación de los objetivos de aprendizaje del alumnado en cada unidad didáctica, nos hemos basado en los criterios de evaluación señalados en la última columna de la Tabla 2. Asimismo, también hemos planteado una

evaluación continua para la docencia en esa misma Tabla. En este sentido, los objetivos señalados en la Tabla 2 coinciden con los objetivos específicos planteados en nuestra innovación. Por tanto, estos mismos criterios de evaluación son los que hemos empleado para la evaluación continua de la innovación.

5.3.2. Evaluación sumativa. La evaluación sumativa nos ayudará, junto con la continua, a valorar el grado final de logro de los objetivos de la innovación. Aunque guarda relación con la evaluación continua, hemos decidido desarrollarla de manera completa en la Tabla 8. En ella señalamos los objetivos de la innovación, los indicadores para su logro, las actividades de intervención asociadas, los instrumentos y formas de evaluación, así como los resultados esperados. Esta última columna nos facilitará realizar el análisis de resultados. Asimismo, aunque serán herramientas incluidas en la Tabla 8, debemos destacar que para la evaluación final de la innovación también utilizamos un cuestionario final que le pasamos al alumnado, basado en el cuestionario inicial realizado durante la evaluación diagnóstica (véase Anexo XVII), así como una entrevista final con la docente (véase Anexo XVIII).

Tabla 8. Evaluación sumativa o final de la innovación

Objetivos	Indicadores	Actividades de intervención	Instrumentos de evaluación	Formas de evaluación	Resultados esperados
Favorecer una participación más activa del alumnado en su proceso de aprendizaje	Participación del alumnado en la elección de las temáticas a trabajar en el segundo y tercer trimestre Elección del orden en que se van a trabajar los temas Grado en que el alumnado realiza propuestas para mejorar la asignatura en el primer trimestre y al finalizar las unidades didácticas Grado en que estas propuestas son consideradas y se le explicita al alumnado Grado en que el alumnado realiza trabajo en pequeños grupos Grado de cumplimiento de los indicadores relativos los objetivos de fomento del pensamiento crítico y de puesta en práctica de los valores y actitudes trabajados. Porque implican la participación activa del alumnado	Realización del cuestionario pre por el alumnado Elección individual de los temas de interés por parte del alumnado y selección final por los docentes Selección por parte del alumnado del orden de trabajo de los temas Explicación al comienzo de la primera y segunda unidad didáctica de qué aspectos señalados por el alumnado se han considerado Actividades que implican el trabajo en grupos (algunas actividades de fomento del pensamiento crítico, y proyectos colectivos)	Cuestionario pre al alumnado empleado en la evaluación diagnóstica Guion de trabajo del alumnado (preguntas relativas a la mejora de las unidades didácticas y a sus sentimientos como aprendices durante estas)	Registro de los temas de interés del alumnado y su orden Registro y explicitación por parte del profesorado de las propuestas de mejora previas y durante Síntesis en las coevaluaciones grupales al finalizar las unidades didácticas Observación en aula	Que todo el alumnado proponga temas que les gustaría trabajar Que seleccionen con autonomía el orden de trabajo de los temas Que realicen propuestas de mejora de la asignatura Que al menos una propuesta de mejora sea tenida en cuenta por el profesorado y se le explicita al alumnado Que trabajen en pequeños grupos al menos en cuatro sesiones
Fomentar el pensamiento crítico del alumnado en el aula	Grado de autonomía con la que el alumnado reflexiona sobre sus posturas Grado en que el alumnado participa en actividades de fomento del pensamiento crítico en las unidades didácticas Evolución de las posturas y los argumentos del alumnado Grado en que el profesorado deja autonomía al alumnado y es neutro en los debates y actividades de fomento del pensamiento crítico, así como grado en que presenta de manera	Preguntando al alumnado al comienzo de las unidades didácticas por los conocimientos previos y postura inicial del tema de forma individual Explicaciones teóricas contrastadas Actividades que usen estrategias de fomento del pensamiento crítico y les hagan revisar su postura Actividades de contraste de su postura inicial y final	Guion de trabajo del alumnado (anotar: postura inicial, postura tras las actividades de fomento del pensamiento crítico y postura final) Materiales específicos asociados a algunas estrategias de fomento del pensamiento crítico (como las anexadas para el diagnóstico de situaciones)	Registro que queda por escrito en el guion de trabajo Observación en aula de los argumentos dados en las actividades de fomento del pensamiento crítico y en los debates e interacciones espontáneas	Que el alumnado realice con total autonomía las actividades guiadas de fomento del pensamiento crítico Que en los debates espontáneos el papel de los docentes se limite a guiar a través de la reflexión Que todo el alumnado participe en las actividades de fomento del pensamiento crítico Que los argumentos que da el alumnado entre su postura inicial y final sean más completos y diversos: incluyan aspectos de los contenidos teóricos trabajados, opiniones de sus compañeros y propias. Que el profesorado haya presentado contenidos teóricos que proceden de diversas fuentes

	contrastada los contenidos teóricos y/o proceden de diversas fuentes	realizadas individualmente			
Facilitar que el alumnado ponga en práctica los valores y actitudes trabajados y favorecer la autorregulación de su conducta	Número de alumnos que realizan acciones individuales congruentes con los valores trabajados Número de alumnos que, observamos, llevan a cabo conductas congruentes con los valores trabajados en los espacios del centro Número de proyectos grupales realizados en relación a lo trabajado Grado en que existe coherencia entre lo que el alumnado dice/argumenta/piensa, hace y siente	Explicación por parte del profesorado del autorregistro personal Realización del autorregistro por parte del alumnado Revisión y apoyo semanal por el profesorado del autorregistro, en las que se reflexiona sobre ideas de conductas mediante la puesta en común con toda la clase Realización por parte del alumnado de las preguntas del guion de trabajo relativas a las acciones puestas en marcha Planificación y realización de proyectos colectivos	Autorregistro Guion de trabajo del alumnado Materiales empleados en proyectos colectivos Cuestionario post al alumnado	Registro del alumnado de las conductas personales que lleva a cabo Revisión y apoyo semanal de las conductas individuales del alumnado Observación en el centro de las conductas del alumnado Registro de la valoración realizada por el alumnado en la actividad de coevaluación final de las unidades didácticas y en la pregunta del guion de trabajo relativa a la valoración de las acciones puestas en marcha	Que todo el alumnado realice el autorregistro personal Que registren al menos una conducta por unidad didáctica en el autorregistro Observar que algún alumno/a realiza conductas congruentes con los valores trabajados en el centro, principalmente en la asignatura y en el patio (reciclar en el patio, ahorrar energía en el aula...) Realización de al menos dos proyectos grupales en los dos últimos trimestres Que exista congruencia entre las tres columnas del autorregistro del alumnado (qué he hecho, por qué y qué he sentido). También, grado de congruencia entre lo que declara el alumnado en las preguntas teóricas del guion de trabajo y lo que hace, tanto en el autorregistro personal como en los proyectos colectivos. Que el alumnado valore positivamente las acciones puestas en práctica y declare compromiso a través de: las coevaluaciones finales, la pregunta del guion de trabajo relativa a la valoración de las acciones puestas en marcha y el cuestionario post de evaluación realizado.
Fomentar que la docente planifique las sesiones con antelación, fijando los objetivos, la metodología y la forma de evaluación de las unidades didácticas	Número de reuniones para planificar conjuntamente las unidades didácticas Grado en que aportamos ideas conjuntamente para la planificación Grado en que el peso de la confección escrita de la planificación didáctica recae sobre la docente Grado en que se le anticipa al alumnado los objetivos, forma de trabajo y criterios de evaluación en cada unidad didáctica	Reuniones posteriores a la hora de clase Tiempo dedicado a la planificación de las unidades didácticas	Cuaderno de anotaciones para las conversaciones mantenidas con la docente Guion de trabajo del alumnado (recoge por escrito al menos la estructura de la unidad y los criterios de evaluación) Entrevista final con la docente	Registro a posteriori de las conversaciones con la docente Transcripción de la pregunta de la entrevista final a la docente relativa a la planificación	Se produce al menos una reunión de planificación previa por unidad didáctica Tanto la docente como nosotros aportamos ideas para la misma La confección de las planificaciones didácticas recae sobre nosotros al principio y logramos que la docente planifique por escrito al menos parte de la última unidad Le explicitamos al alumnado al comienzo de las unidades los objetivos, la forma de trabajo y los criterios de evaluación
Lograr que la docente tome conciencia de la importancia de: establecer estrategias de fomento del pensamiento crítico, fomentar la puesta en práctica de los valores por parte del alumnado y su modelado docente	Número de reuniones conjuntas que tenemos para la evaluación continua de las unidades didácticas Grado en que la docente nos explicita la importancia de: establecer estrategias de fomento del pensamiento crítico con el alumnado, que estos pongan en práctica los valores y actitudes trabajados y de su papel como modelo.	Reuniones posteriores a la hora de clase	Cuaderno de anotaciones para las conversaciones mantenidas con la docente Entrevista final con la docente	Registro a posteriori de las conversaciones con la docente Anotaciones de la entrevista final a la docente	Se producen al menos dos reuniones de valoración del transcurso de las unidades didácticas por cada unidad La docente nos explicita/señala por iniciativa propia la importancia de: establecer estrategias de fomento del pensamiento crítico con el alumnado, que estos pongan en práctica los valores y actitudes trabajados y de su papel como modelo.

6. Temporalización: cronograma

Para conocer de un golpe de vista la temporalización completa de la innovación, remitimos al lector a la Tabla 9.

Tabla 9. Cronograma de la innovación

	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Evaluación diagnóstica									
Observación participante en aula									
Entrevistas con la docente									
Análisis registros: programación									
Cuestionario al alumnado									
Selección y orden temas									
Innovación									
El respeto al medio ambiente...									
Las desigualdades sociales									
Evaluación continua									
Evaluación final									
Cuestionario alumnado									
Entrevista docente									

7. Resultados obtenidos

Si bien durante el desarrollo de la propuesta ya hemos adelantado algunos resultados que facilitaban la comprensión de la puesta en marcha de la innovación, a continuación vamos a completarlos y presentarlos en función de los objetivos planteados. Para ello, nos fijaremos principalmente en la columna de “resultados esperados” de la Tabla 8, así como en la información que nos aportan los dos instrumentos de evaluación final empleados: cuestionario post para el alumnado y entrevista final con la docente.

7.1. Resultados relativos a los objetivos del alumnado.

7.1.1. Resultados del objetivo “Favorecer una participación más activa del alumnado en su proceso de aprendizaje”.

El primer resultado a señalar es que antes de comenzar el segundo trimestre, todo el alumnado nos entregó propuestas de temas que les gustaría trabajar. Una vez agrupados por parte del profesorado, estos fueron devueltos al alumnado, que eligieron libremente el orden en que querían trabajarlos.

Asimismo, el alumnado ha realizado propuestas de mejora de la asignatura a través: del cuestionario para el alumnado en el marco de la evaluación diagnóstica, de la coevaluación realizada al final de la unidad didáctica relacionada con el respeto al medio ambiente y de las preguntas del guion de trabajo relativas a su valoración del transcurso de la materia y de sus sentimientos como aprendices.

En este sentido, en la evaluación diagnóstica señalaban que les gustaría debatir más y ver menos películas y que para poder aplicar fuera del aula los valores trabajados debían o bien ponerlos en práctica o sensibilizar a otros. Asimismo, en relación a las respuestas de las preguntas del guion de trabajo del alumnado relativas a su valoración del transcurso de la materia y sus sentimientos como aprendices, destacaron que lo que más les había servido (respuesta libre) eran las clases teóricas porque les sirvieron para concienciarse (p.e. “*me ha ayudado a cambiar mi mentalidad*”) (40,7%) y realizar trabajos en grupo en clase (37%). Aun así, un (11,1%) señaló que las clases teóricas le aburrían o le parecían repetitivas.

De todo lo propuesto por el alumnado como forma de incrementar su participación en la asignatura, hemos trabajado: a) La puesta en práctica de los valores aprendidos en el aula; b) Asimismo, solo se ha

visto una película más en los dos trimestres restantes, cuando la docente propuso inicialmente que fuesen dos; c) Se han respetado los debates espontáneos que surgían en clase que ya se daban en el primer trimestre y hemos puesto en marcha actividades estructuradas de fomento del pensamiento crítico de las que hablaremos después; d) Y hemos conservado la forma en que realizábamos las explicaciones teóricas (presentar información contrastada fomentando la reflexión e interacción con el alumnado y usar temas cercanos al alumnado y/o de actualidad).

Asimismo, un elemento señalado como positivo por el alumnado y que considerábamos como indicador del fomento de su participación es el relativo fomentar el trabajo en pequeños grupos. Si bien durante la evaluación diagnóstica no observamos que el alumnado adoptara esta forma de trabajo, durante el segundo y tercer trimestre lo han llevado a cabo al menos en seis ocasiones: para trabajar la identificación de situaciones de vulneración de derechos humanos a través de casos, para realizar el diagnóstico de situaciones como estrategia de fomento del pensamiento crítico, para planificar y realizar una presentación en clase relativa al estado de limpieza del barrio y, por último, para tratar de buscar soluciones a determinados problemas sociales actuales en los últimos días de clase (en este último caso solo un grupo logró desarrollar el trabajo). Además, como ya hemos indicado, lo valoran positivamente.

La información que obtuvimos en la coevaluación grupal de la primera unidad didáctica puesta en marcha es congruente con los aspectos indicados, por lo que no presentamos información al respecto.

7.1.2. Resultados del objetivo “Fomentar el pensamiento crítico del alumnado en el aula”. En primer lugar, es importante destacar que al menos en tres momentos diferentes de las unidades didácticas todo el alumnado se ha planteado con autonomía su postura sobre los temas trabajados: en la primera sesión de cada unidad al preguntarles por sus conocimientos y postura previa; tras realizar actividades de fomento del pensamiento crítico; y al finalizar la unidad didáctica. Todas estas posturas quedaban recogidas en el guion de trabajo del alumnado y les hacían contrastar sus ideas actuales con las anteriores. En este sentido, si bien hay cierta variabilidad en la evolución de los argumentos que da el alumnado en los tres momentos en que se les pregunta por su postura, en general se ha producido un enriquecimiento en estos (incluían aspectos teóricos trabajados y opiniones surgidas en clase y propias) como se muestra en el ejemplo del Anexo XIX.

Asimismo, el alumnado ha realizado hasta cinco actividades planificadas para fomentar el pensamiento crítico (recogidas en la Tabla 4). Lo importante de las mismas es que todo el alumnado ha participado en ellas activamente debido a su formato (tres eran en pequeños grupos mientras que dos no) y que el profesorado se mantenía neutro en su desarrollo, guiando como mucho a través de preguntas.

Por último, para el fomento del pensamiento crítico era clave que la información teórica que manejaba el alumnado fuese contrastada. En este sentido, por ejemplo, para la unidad del respeto al medio ambiente se emplearon datos de al menos tres fuentes distintas: datos del Ayuntamiento de Madrid en relación a la contaminación de la ciudad, datos de un periódico e información de un manual de la UNESCO de Educación para la Sostenibilidad (UNESCO Etxea, 2009). Un ejemplo de esto se encuentra en las diapositivas presentadas en el Anexo VII.

7.1.3. Resultados del objetivo “Facilitar que el alumnado ponga en práctica los valores y actitudes trabajados y favorecer la autorregulación de su conducta”. En primer lugar, es

importante recordar que esta puesta en práctica se produce por dos vías: una individual a través del autorregistro y una grupal. A través del autorregistro, el alumnado puso en práctica acciones a favor del respeto al medio ambiente y de la igualdad de género (un ejemplo se encuentra en el Anexo XII). Los 27 alumnos desarrollaron acciones individuales a favor del medio ambiente. 15 de estos registraron dos acciones, 10 tres y dos una. Asimismo, para el tema de la igualdad de género todos emplearon el autorregistro, si bien 19 lograron poner en práctica acciones a favor de la igualdad de género principalmente en sus casas y los 8 restantes se limitaron a identificar situaciones reales en que podían haber actuado, pero por diversos motivos argumentados por ellos mismos no lo hicieron. De esos 19, 10 llevaron a cabo una acción y 9 dos.

En relación a las actividades colectivas, se puso en marcha por iniciativa de una alumna un proyecto de reciclado de envases en uno de los patios, del que se encargaron por turnos los alumnos de cuarto curso. Asimismo, se aportaron ideas para dar una perspectiva de género al proyecto de patios inclusivos del siguiente curso: que se jugaran a otras actividades además del fútbol, programar actividades concretas por días que permitan una participación mixta y promover actividades que también les gusten más a las chicas. Además, como ya señalamos, estaba prevista la asistencia al Pleno de la Junta Municipal de Villaverde para que el alumnado expusiese sus conclusiones sobre el estado de limpieza del barrio. Como ya hemos indicado, principalmente por cuestiones de horario y relativas a la dirección del centro, los alumnos no asistieron, aunque seis sí escribieron una carta al concejal y los grupos políticos (véase Anexo XVI). Además, cabe destacar que hemos conseguido que se apruebe la asistencia de alumnado de centros del barrio para intervenir en el Pleno en una franja horaria más cómoda para estos y que se inicie el traspaso de información hacia las AMPAS y las direcciones de los centros para informar sobre los Plenos que van teniendo lugar.

Asimismo, es importante señalar que hemos observado cómo algunos alumnos realizaban acciones congruentes con los aspectos trabajados en clase en las propias clases y en el patio. Concretamente, han sido cuatro los alumnos que en el patio y en relación a reciclar nos han hecho comentarios del tipo: “*no tengo donde tirar esto (refiriéndose a un envase)*” o “(en tono de broma) *¿Si tiro esto cuenta como acción a favor del medio ambiente no?*” Asimismo, en las clases se acordó no mantener la puerta abierta con la calefacción puesta e intentar aprovechar la luz natural. Así, cuando la puerta estaba abierta y la calefacción puesta, varios alumnos señalaban que había que cerrarla. También se instauró el hábito de subir las persianas al máximo nada más llegar a clase y apagar la luz sobre las 9 de la mañana aproximadamente o antes según se acercaba el verano. Además, es importante destacar que hemos observado como el alumnado ha comenzado a introducir en su discurso habitual cuestiones relativas a la igualdad de género, mostrando mayor conciencia al respecto. Así, fueron varios los alumnos que comenzaron a valorar las actuaciones de los profesores (nosotros y la docente) y de algunos compañeros en términos de género: “*eso es machista, ¿no?*” o “*es que parece que solo pueden hablar los chicos y eso no es justo*”

Un aspecto clave era fomentar la congruencia entre lo que el alumno declaraba verbalmente en clase y por escrito en el guion de trabajo y el autorregistro, y aquellas acciones que llevaba a cabo y lo que manifestaba sentir. En este sentido, el autorregistro como herramienta explícita que ayudaba a autorregular la conducta fomentando la coherencia acción-cognición-emoción, mostraba continuamente que el alumnado sabía por qué hacía lo que hacía y que si no lo hacía se sentía mal o que haciéndolo se sentía mejor

persona. Además, cuando se les preguntaba en el guion de trabajo por cómo se sentían por haber llevado a cabo las acciones registraron frases como: *“he aportado una ayuda que nos beneficia a todos”, “bien al intentar cambiar las costumbres de mi casa”, “me hace sentir mejor y opino que es un buen hábito para mi y para el planeta”* o *“bien y afortunada de saber y entender cosas que a alguna gente le es indiferente, por ejemplo, lo típico de <<como hay gente que ensucia yo también>>”*. Igualmente, cuando en el guion de trabajo se les preguntaba qué podrían hacer para mejorar las acciones llevadas a cabo, volvían a hacer referencia a los elementos del autorregistro. A todo esto hay que sumarle que todas las observaciones que hemos registrado y señalado unas líneas más arriba muestran coherencia con lo que el alumnado declaraba en el plano escrito y verbal.

Por último, es importante indicar que, a través del guion de trabajo, el 85,2% del alumnado declara que hacer el autorregistro les ha servido: *“para enseñar a mis hermanos a reciclar”, “ahora gracias a esto pienso antes de hacerlo y rectifico”, “porque ahora estas cosas en mi vida van a ser una rutina”, “nos han ayudado a cambiar nuestra mentalidad”, “a luchar por la igualdad de las mujeres y a hacer cosas en mi día a día como hablar en femenino si somos más chicas o que todos tenemos que colaborar en casa, no solo mi madre y yo”*.

7.1.4. Información relativa al cuestionario final para el alumnado. El cuestionario final al alumnado (véase Anexo XVII) era análogo a la primera parte del realizado en el marco de la evaluación diagnóstica. Fue confeccionado con el objetivo principal de hacer un análisis pre-post. Es importante indicar que fue anónimo. Por cuestiones de espacio solo destacaremos los resultados más relevantes, que se exponen en la Tabla 10.

Tabla 10. Diferencias pre-post en las respuestas del alumnado al cuestionario de valoración de la asignatura

	Pre (señalado por un...)	Post (señalado por un...)	Diferencia
Valoración general asignatura (preguntas 1 y 5)			
Les ha gustado:			
- Poner en práctica lo trabajado	No consta	63%	+ 63%
- Que los temas sean de su interés	33,5%	48,1%	+ 14,6%
- Que la asignatura sea participativa	37%	55,5%	18,5%
Opinión sobre los temas trabajados:			
- Son de su interés	29,5%	55,5%	+ 26%
- Sirven para cambiar su pensamiento	No consta	33,3%	+ 33,3%
- Sirven para actuar	No consta	55,5%	+55,5%
Actividades que suelen realizar en la asignatura (preguntas 2 y 3)			
Respuesta libre:			
- Debatir/ Hablar de temas de interés/ Hablar de problemas actuales	88,9%	88,9%	0%
- Explicaciones del temario	85,2%	70,4%	- 14,8%
- Ver películas	74,1%	26%	- 48,1%
A qué debería dedicarse más y menos tiempo (pregunta 4)			
Más tiempo a:			
- Nada/ en blanco	14,8%	85,2%	+ 70,4%
- Debatir	74,1%	7,4%	- 66,7%
Menos tiempo a:			
- Nada/ en blanco	33,3%	92,6%	+ 59,3%
- Explicaciones teóricas	14,8%	7,4%	- 7,4%
- Ver películas	29,5%	0%	- 29,5%
Qué podrían hacer para aplicar fuera del aula los valores trabajados (en pre) y qué les ha ayudado a aplicar fuera los valores trabajados (en post) (pregunta 6)			
- Actividades de sensibilización a otros	37%	No consta	- 37%
- Ponerlos en práctica	37%	85,1%	+ 48,1%
- Hablar de problemas recientes/cercanos/interesantes	No consta	69,6%	+ 69,6%
- El papel docente: emocionalidad y modelo	No consta	29,6%	+ 29,6%

En la valoración general que realiza el alumnado de la asignatura (preguntas primera y quinta), señalan que lo que más les ha gustado ha sido: poner en práctica lo trabajado (señalado por el 63%), que los temas eran de interés y/o actualidad (indicado por el 48,1%) y que la asignatura ha sido participativa (55,5%). Esto implica que mientras que antes el alumnado no señalaba la categoría “ponerlo en práctica” como algo positivo en el cuestionario previo, ahora sí lo hace. Además, supone que ha aumentado en un 15% el porcentaje de alumnado que opina que los temas son interesantes y/o de actualidad y en un 18,5% el que opina que las clases son participativas.

En relación a las actividades que realizan y el tiempo dedicado a ellas, de manera libre el alumnado responde actualmente que: a debatir, hablar de temas de interés o de problemas actuales (88,9%), a que el profesor explique (70,4%) y a ver películas (26%). En este sentido y como se muestra en la Tabla 10, se ha mantenido la percepción de tiempo dedicado a debatir, ha disminuido la percepción del tiempo dedicado a “clases teóricas” y ha disminuido drásticamente la de ver películas. Asimismo, aunque no presentamos los datos por cuestiones de espacio, cuando se les instó a ordenar las tres actividades a las que más tiempo dedicaban, en la evaluación diagnóstica el orden era: debatir, que la profesora explique y ver películas. Sin embargo, ahora, aunque debatir o hablar de problemas actuales sigue siendo lo primero, seguido de las explicaciones docentes, debatir es situado por más personas en primer lugar y ver películas ocupa claramente la tercera posición.

Por último, en el cuestionario previo se le preguntó al alumnado por lo que podían hacer para poner en práctica fuera del aula los valores trabajados, mientras que en el cuestionario final les preguntamos por los aspectos que consideraban que les habían ayudado a aplicarlos. En la evaluación inicial señalaron que les ayudaría sensibilizar a otros y practicar los valores fuera (señalado por un 37% en ambos casos), mientras que en el cuestionario indican que los aspectos que les han ayudado a poner en práctica los valores son: haberles facilitado ponerlos en práctica (85,1%), haber hablado de problemas actuales/interesantes (69,6%) y el papel del docente (principalmente las respuestas se refieren a la emocionalidad transmitida y al modelado ejercido) (29,6%).

Asimismo, en el cuestionario final se les formuló una pregunta relativa a si la forma de trabajo empleada les ha ayudado a poner en práctica los valores trabajados y cuáles, y si ha cambiado su forma de pensar y en qué aspectos. Un 96,3% del alumnado señala que se le ha ayudado a aplicar los valores y un 74,1% que ha cambiado su forma de pensar. En lo relativo a aplicar los valores trabajados, un 55% pone ejemplos tanto de prácticas a favor del medio ambiente como de la igualdad de género y el porcentaje asciende al 92,6% si solo consideramos prácticas a favor del medio ambiente. En relación al cambio en su forma de pensar, un 33,3% da respuestas en relación a todos los temas trabajados y el resto al menos en relación a uno: “ahora estoy más sensibilizado con los problemas que me rodean” o “veo distinto cuando mi madre tira un envase donde no es”.

7.2. Resultados relativos a los objetivos para con la docente.

Al igual que hemos hecho con los resultados del alumnado, a continuación exponemos los resultados para con la docente en función de los dos objetivos iniciales. Asimismo, dentro de los dos apartados que desarrollaremos, exponemos algunos de los resultados relativos a la entrevista final mantenida con la profesora (véase la transcripción en el Anexo XVIII), los restantes conforman un apartado propio.

7.2.1. Resultados del objetivo “Fomentar que la docente planifique las sesiones con antelación, fijando los objetivos, la metodología y la forma de evaluación de las unidades didácticas”. En relación a la unidad didáctica del segundo trimestre, tuvimos una reunión de planificación conjunta. Esta fue a petición nuestra y fuimos a ella con un primer borrador de la planificación hecho a petición de la docente. De esta manera, el papel de la profesora consistió en aprobarla e insistir en que la clase fuese participativa.

En relación a los temas trabajados en el tercer trimestre, el número de reuniones de planificación conjunta ascendió a petición de la docente. En la primera, trabajamos colaborativamente para establecer los objetivos (análogos a los de la primera unidad didáctica, por lo que no llevó mucho tiempo) y, sobre todo, la metodología de trabajo (actividades). Un dato relevante es que la docente propuso volver a utilizar el autorregistro personal para el tema de género porque consideró que había funcionado bien en el tema del medio ambiente (“*podemos usar el autorregistro para el tema de género, creo que ha funcionado bien y encaja, ¿qué te parece a ti?*”). También debatimos si para el tema de género debíamos volver a identificar junto con el alumnado situaciones y ejemplos cotidianos concretos donde ellos pudieran actuar. De este modo, tanto la docente como nosotros nos preparamos algunos ejemplos por si el alumnado no respondía al principio. Asimismo, consensuamos algunos aspectos de la parte más teórica, así como hacer la dinámica de diagnóstico de situaciones para un caso de desahucio en lugar de traer a un ponente y qué objetivos perseguíamos con la misma. En este sentido, la planificación fue más negociada. Posteriormente, todos los acuerdos fueron plasmados en papel por nosotros.

Al comienzo de las dos unidades didácticas desarrolladas (recordemos que en el tercer trimestre abarcamos dos temas, pero los tratamos como una unidad didáctica) le explicitamos al alumnado los objetivos, cómo se estructuraban las sesiones que íbamos a dar de manera aproximada (porque estaban abiertas a posibles cambios) y los criterios de evaluación y calificación.

Es importante señalar que el peso de la docencia recaía sobre nosotros, de manera que el papel de la docente era principalmente doble: en las clases más teóricas realizaba algunos comentarios y en las actividades de trabajo en pequeños grupos en las que el alumnado podía necesitar apoyo lo brindábamos conjuntamente (trabajo por grupos para identificar situaciones de vulneración de derechos humanos y del niño, planificar cómo iban a hacer el análisis del estado de limpieza del barrio, entender cómo tenían que hacer la dinámica del diagnóstico de situaciones...). Asimismo, nos encargamos de la corrección y calificación del alumnado en el segundo trimestre, mientras que en el tercero se encargó la docente.

En la entrevista final realizada a la profesora, se le hacen dos preguntas en relación a la importancia de que el alumnado conozca por adelantado la planificación de los temas/unidades didácticas.

¿Crees que les ha servido a los alumnos que les adelantemos la forma de trabajo y los criterios de calificación? En la respuesta, la docente indica a través del caso concreto del autorregistro, que haberles adelantado la forma de evaluación ha ayudado a que se lo tomen en serio.

¿Y piensas que los chicos deberían tener por adelantado siempre lo que van a hacer y cómo se les va a evaluar? Aquí la profesora alude a que sería ideal pero que por cuestiones de tiempo no siempre se puede.

Es decir, la docente muestra que es consciente de la importancia de adelantarle al alumnado la planificación de los temas o unidades didácticas, pero también señala que no lo hacen (habla en plural) porque no siempre tienen tiempo.

7.2.2. Resultados del objetivo “Lograr que la docente tome conciencia de la importancia de establecer estrategias para el fomento del pensamiento crítico con el alumnado, de fomentar la puesta en práctica de los valores con estos y de su modelado docente”. En primer lugar, debemos recordar que en principio acordamos que nos reuniríamos con la docente los miércoles durante una hora para realizar un seguimiento de la asignatura, pero que finalmente empleamos media hora de algunos lunes tras las clases. Concretamente, pudimos hacer un seguimiento y reflexionar sobre la asignatura en cuatro ocasiones (una en el segundo trimestre y tres en el tercero).

Gracias al trabajo realizado, la docente tomó conciencia de la importancia de fomentar la puesta en práctica por parte del alumnado de los valores y actitudes ético-cívicas. Así, desde que comenzó la evaluación diagnóstica ya habíamos reflexionado y compartido con ella esta necesidad en el plano verbal. Además, tras los resultados de la innovación del segundo trimestre, la docente propuso continuar con el autorregistro como forma de que el alumnado practicara lo trabajado en el aula. Asimismo, en la entrevista final la docente destaca la importancia de que el alumnado ponga en práctica sus valores y el uso del autorregistro. De esta manera, da argumentos relativos a la coherencia cognición-acción y señala que el alumnado también ha valorado esta herramienta.

En relación a si la docente ha tomado conciencia de la importancia de fomentar el pensamiento crítico, debemos señalar que en los contactos continuos que tuvimos con ella no abarcamos este tema más allá de que ella señalara que era útil que el alumnado debatiese. En el cuestionario final nos indica que prefiere realizar debates menos estructurados que lleven menos tiempo de planificación previa, ya que *“es un tiempo tener que pensarlas y luego, no sé, no lo agradecen tanto* (refiriéndose al alumnado)”. Igualmente, opina que el alumnado ha tenido ciertas dificultades en comprender cómo se realizaban algunas actividades de fomento del pensamiento crítico como justificación para no utilizarlos. Sin embargo, también nos reconoce que en los debates en gran grupo (que son los que ella emplea) no todos participan, siendo este un fallo que las estrategias de fomento del pensamiento crítico permiten corregir.

Por último, nos planteamos que la docente tomara conciencia de la importancia del modelado. En los contactos continuos con ella, concretamos el tema del modelado en dos aspectos. El primero, que sería lógico que nosotros también realizásemos el autorregistro al igual que el alumnado y, el segundo, que en clase debíamos actuar coherentemente con los valores trabajados. Por tanto, la docente realizó el autorregistro en una de las dos ocasiones en que lo hizo el alumnado. Asimismo, ella promovió activamente conductas a favor del respeto al medio ambiente en clase (que se mantuviera cerrada la puerta con la calefacción o subir las persianas al llegar y apagar la luz lo antes posible). Estos aspectos son coherentes con los señalados por la profesora en la entrevista final: *“somos modelos y hay que intentar ser coherentes con lo que decimos”, “yo he hecho el autorregistro a medias, pero tú sí y creo que ellos lo agradecen. Lo notan”*

7.2.3. Información restante relativa a la entrevista final con la docente. Además de la información ya señalada en los dos apartados anteriores, a través de las preguntas 1, 2 y 7 de la entrevista obtuvimos la siguiente información.

En relación a la valoración general de la innovación puesta en marcha, la docente enfatiza en que poner en práctica los valores le ha servido al alumnado. Asimismo, señala que ha percibido al alumnado más atento en clase y más participativo, sobre todo a algunas personas que antes no intervenían. Por otro lado, en relación a lo que la docente opina que más le ha servido a ella y que podría utilizar en el siguiente curso, indica que el autorregistro y realizar la actividad de asistencia al Ayuntamiento. *“Lo demás es difícil porque hay muchos temas que dar y habría que adaptarlo y lleva tiempo, pero bueno lo tengo por escrito y podré mirarlo si es necesario”*

8. Discusión

Dividiremos la discusión en dos apartados. En el primero haremos una reflexión acerca de los resultados obtenidos con el alumnado y las mejoras detectadas para la optimización de su proceso de aprendizaje. En el segundo reflexionaremos sobre los resultados obtenidos con la docente y sobre la institucionalización de la innovación.

8.1. Reflexión sobre los resultados del alumnado y mejoras detectadas para un mejor aprendizaje del estudiantado. En relación a los objetivos para este colectivo, podemos decir que hemos logrado en todos ellos los resultados esperados. Sin embargo, es importante destacar la opinión del alumnado sobre los resultados. Estos valoran muy positivamente el hecho de haber puesto en práctica los valores y actitudes trabajadas en la asignatura, tanto cuando se les pregunta de manera abierta por los aspectos que les han gustado de las clases como cuando se les cuestiona específicamente por ello. Precisamente, indican que la asignatura les ha servido para poder actuar, así como para cambiar su forma de pensar y ver la realidad. Sin duda, el fin del marco de educación en valores planteado en nuestro marco teórico era poder ponerlos en práctica para aprenderlos y que hubiera congruencia entre lo que se hacía, se decía y se sentía (Antúnez, 1995; Buxarrais, 1997; Defensor del Pueblo, 2011; Domínguez, 2010; Díaz Barriga, 2006; Hoyos y Martínez, 2004; Martín y Puig, 2007; Martínez, 1997). En este sentido consideramos que hemos conseguido grandes avances.

Asimismo, el alumnado sigue valorando los temas trabajados como igual o más interesantes, lo que es congruente con el apunte de la profesora de que hayan estado más atentos y hayan participado más. Además, perciben que se ha debatido más, porque al pedirles que nos indiquen a qué deberíamos haberle dedicado más y menos tiempo, ya no señalan los debates. Esto es coherente con el hecho de que además de haberse mantenido los debates espontáneos que iban surgiendo en clase, hemos puesto en marcha estrategias de fomento del pensamiento crítico en las que el alumnado también tenía que contrastar sus posturas, solo que de un modo más estructurado.

En último lugar en relación a los objetivos para el estudiantado, nos resulta interesante que un tercio de ellos valoren la actuación docente (la emoción transmitida y el hecho de que sea un modelo de conducta) como uno de los elementos que les ha facilitado poner en práctica los valores trabajados. El modelado ha sido un aspecto considerado en nuestro marco teórico (Defensor del Pueblo, 2011; Martínez, Puig y Trilla, 2003). De hecho, como indica Parra (2003, p. 87), “el conocimiento de los valores y de los métodos para educar en ellos puede conseguirlo fácilmente cualquier educador mediante el estudio correspondiente, otra cosa bien distinta es que esté dispuesto a ponerlos en práctica.” Este es un aspecto clave porque nosotros como docentes hemos puesto en práctica los valores y actitudes trabajados tanto a través de la realización

del autorregistro, como siendo coherentes con nuestras actuaciones en el aula, en el sentido indicado con anterioridad.

Sin lugar a dudas, la innovación establecida no está exenta de **mejoras**. Si bien tanto el alumnado como la docente y nosotros mismos consideramos que el aprendizaje del estudiantado ha sido satisfactorio, sabemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje acontecido en la asignatura dista del ideal para lograr el mejor aprendizaje posible. Principalmente esto se debe al ajuste realizado respecto a la situación de partida del aula y la docente. Entre estas mejoras, consideramos las siguientes.

a. Sería bueno avanzar en una mejora del aprendizaje de las actitudes a nivel de centro, concretada en el fomento de la puesta en práctica de las mismas por parte del alumnado no solo en esta asignatura sino en las demás. Para ello, sería útil favorecer una coordinación tanto horizontal como vertical entre el profesorado. Bajo nuestro punto de vista, sería sencillo comenzar por las asignaturas de valores éticos en la ESO.

b. Sin duda, la educación en valores y actitudes ético-cívicas debe ser un elemento transversal en el centro y no solo en las asignaturas. Actitudes como el respeto al medioambiente, la convivencia o el fomento a la igualdad de género deben ser elementos que superen las aulas y se consensuen y ejerzan a nivel de centro de manera coordinada tanto por el profesorado como por el alumnado y demás agentes de la comunidad educativa. Sin duda, nos hemos acercado a estos aspectos con el proyecto de reciclado en patios o cuando el alumnado ha intentado dotar de una perspectiva de género al proyecto de patios inclusivos. Esto representa un acercamiento de “abajo a arriba” pero se necesita coordinarlo con medidas de “arriba a abajo” (Murillo, 2006).

c. Si existe una dificultad para la enseñanza de los valores y actitudes esta tiene que ver con su evaluación. Esta, en la que la observación es clave (Buxarrais, 1997; Puig, 1995), mejorará en la medida en que exista una coordinación a nivel de centro al respecto, lo que incluye a las familias. Por poner un ejemplo, establecer contactos periódicos con las familias e incluso aumentar sus niveles de participación en el centro, facilitaría comprobar si realmente el alumnado es coherente en casa con lo que declara en el aula. Por poner otro, si mejoramos la coordinación a nivel de centro esto nos permitiría tener “más ojos” para valorar lo que el alumnado realiza en el patio, en el comedor, en otras asignaturas..., y emplear dicha información para mejorar el aprendizaje del alumnado. En este sentido, nosotros hemos utilizado la observación en aula y en el patio como forma de evaluación del grado de coherencia de las actitudes del alumnado. Con esta idea que exponemos, la intención es ampliar dicha capacidad de evaluación. De hecho, uno de los problemas que tenía el autorregistro es la posibilidad de ser falseado, algo más complicado si establecemos proyectos coordinados a nivel de centro de educación en valores/actitudes/competencias que permitan su observación directa.

d. En relación a las competencias de aprendizaje, podríamos haber hecho una mención explícita al respecto en el desarrollo de la innovación. En este sentido, consideramos que los aprendizajes adquiridos por el alumnado en el contexto de esta innovación hacen que éstos sean más competentes, entendiendo ser más competente con que el alumnado ha usado el conocimiento aprendido para actuar sobre el mundo (Martín, 2014). Ello se ha visto facilitado porque, basándonos en Martín y Luna (2010), con esta propuesta hemos: a) Fomentado el aprendizaje de elementos tanto cognitivos como afectivos a través de la promoción de la reflexión en el alumnado sobre sus sentimientos tanto en la asignatura como al poner en marcha

acciones coherentes con los valores trabajados. También por el hecho de que es en la acción donde se vive y se siente lo que se aprende y, en este sentido, el alumnado ha puesto en práctica esos aprendizajes; b) Hemos integrado el aprendizaje de los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), así, aunque nos hayamos centrado más en estos últimos, nuestra propuesta integra el aprendizaje de información teórica contrastada con el establecimiento de estrategias de fomento del pensamiento crítico y con la valoración y actuación por parte del alumnado; c) Además, el alumnado ha utilizado sus aprendizajes en diferentes contextos (en el aula, en el patio, en casa, con los amigos en la calle...).

De esta manera, consideramos que con la innovación desarrollada hemos facilitado la adquisición de competencias personales (autoconocimiento y autoestima, autonomía, compromiso y responsabilidad), interpersonales (diálogo y empatía), para el fomento del pensamiento crítico, de autonomía e iniciativa personal y para la ciudadanía y la transformación social (conciencia y compromiso, participación, responsabilidad ciudadana...).

e. Por último, consideramos que deberíamos haber fomentado más la autoevaluación por parte del alumnado como forma de profundizar más en la autonomía y autorregulación de su aprendizaje (algo a lo que hemos facilitado adelantándoles la estructura de las sesiones y los criterios de evaluación, dotándoles de un plan de trabajo y del autorregistro de conductas, y facilitando el trabajo en pequeños grupos). Pensamos que una medida sencilla de mejora de la autoevaluación habría sido utilizar una rúbrica para que el alumnado pudiese evaluar de manera continua el grado de logro de los objetivos de las unidades didácticas e incluirla en la primera o segunda página del guion de trabajo del alumnado. Hemos desarrollado un ejemplo de rúbrica en el Anexo XX.

8.2. Reflexión sobre los objetivos para con la docente y sobre la institucionalización de la innovación. En relación a los objetivos para con la docente, recordemos que hemos mantenido reuniones de planificación previa de las unidades didácticas. Si bien en estas hemos aportado ideas conjuntamente, desde el comienzo la relación ha sido asimétrica en lo que respecta a dejarlas por escrito y a impartir la docencia, de manera que recaía sobre nosotros la responsabilidad de redactar la planificación didáctica y de ejercer la mayor parte de la docencia. En este sentido, consideramos un éxito que desde el comienzo la profesora haya compartido con nosotros la necesidad de que el alumnado pusiese en práctica los valores y actitudes que se trabajaban en el aula como forma de llegar a un aprendizaje real de las mismas. Es una idea que la docente ha mostrado comprender al ser ella misma la promotora de mantener el autorregistro del alumnado como herramienta para fomentar la puesta en marcha de prácticas a favor de los valores trabajados en clase.

Sin embargo, nos ha resultado difícil mantener reuniones continuas de reflexión conjunta sobre el transcurso de la asignatura, así como lograr una implicación más activa por su parte en la planificación y en el ejercicio de la docencia. ¿A qué puede deberse esta dificultad?

En primer lugar, no podemos obviar que, como hemos señalado en la evaluación diagnóstica, la docente ejercía una baja planificación de la asignatura, limitándose a realizar una planificación didáctica genérica en parte mediante procesos de “copia y pega” de documentos de años anteriores y de la información propiciada por la editorial del libro. Por tanto, las reuniones de reflexión conjunta podían suponer un esfuerzo excesivo para ella. Tampoco podemos pasar por alto el hecho de que la relación asimétrica

establecida liberaba de tiempo a la docente, ni que la cultura de colaboración docente en el centro era baja, limitándose a las reuniones “obligatorias”, algo indicado en este documento en la contextualización del centro. Sin embargo, debemos hacer autocrítica al respecto, entendiendo que es en la interacción donde se sitúa el proceso de asesoramiento y existiendo por tanto corresponsabilidad en el mismo. En este sentido, consideramos lo siguiente.

Primeramente, nuestras concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje distaban de las de la docente. Siguiendo a Luna y Martín (2008) y a Pozo et al. (2006), podemos decir que la docente mostraba en el ejercicio de su docencia una concepción más bien interpretativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entendía el aprendizaje como un proceso activo con carácter reproductivo en el que mediaban el esfuerzo del alumnado o su motivación pero, en la que a la hora de la verdad, aunque ella declaraba conocer elementos de la teoría constructivista como que el alumnado explicitase sus conocimientos previos, no favorecía la construcción de aprendizaje por parte del alumnado ni su autonomía y autorregulación. Asimismo, las atribuciones de los fracasos del proceso de enseñanza-aprendizaje se situaban siempre en características internas al alumnado. Sin embargo nosotros, al menos en el plano teórico, aunque creemos que lo hemos demostrado en el plano de la acción con esta innovación, nos acercábamos más al polo constructivista. De hecho, aunque diríamos que la innovación puesta en marcha no refleja del todo una concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dadas las concepciones iniciales de la docente, consideramos que se han producido avances. Por ejemplo, que al alumnado se le ha consultado por sus conocimientos previos y posturas iniciales, y se ha favorecido que fueran contrastándolos como forma de construcción de sus posicionamientos, o el hecho de que el uso del guion de trabajo y el trabajo en pequeños grupos ha facilitado la autonomía y autorregulación en el aprendizaje.

Esta diferencia de concepciones nos situaba en una posición difícil desde el comienzo. Sin duda, no podíamos cambiar las concepciones de la docente repentinamente. De esta manera, tratamos de buscar alguna ventaja de esa situación de asimetría inicial. Así, consideramos que la clave pasaba por aprovechar los cambios que llevásemos a cabo en la asignatura y su valoración conjunta posterior para fomentar el cambio en las concepciones docentes, al comprobar que la forma alternativa propuesta era viable y daba mejores resultados que la anterior (Luna y Martín, 2008). Esto, sin embargo, requería disponer de espacios y tiempos de reflexión conjunta, puesto que la acción y la observación de la misma estaba asegurada al compartir el tiempo de la asignatura. Pero como comentamos, estos se limitaron. Asimismo, éramos conscientes de que como alumnado en prácticas nos encontrábamos en una situación ficticia de asesoramiento que además tenía “fecha de caducidad”. Por tanto, en este punto teníamos que manejar el equilibrio entre realizar una innovación más ambiciosa alejada de las concepciones iniciales de la docente que incidiese más en el aprendizaje del alumnado y donde hubiese una asimetría marcada entre el rol de la docente y el nuestro o ajustarnos más a las concepciones de la docente y realizar una innovación menos ambiciosa.

Dado que desde el comienzo nos encontramos con esa asimetría (la docente nos dijo “preséntame la idea y la llevamos a cabo”, a lo cual aceptamos matizando que ella también debía aportar ideas debido a su experiencia docente), nos decantamos más por no ajustarnos tanto a la ZDP de la docente, pero innovar lo suficiente como para que el alumnado adquiriese un buen aprendizaje de actitudes ético-cívicas. El motivo principal por el que lo hicimos así, además de los ya comentados, es que valoramos nuestra situación de

alumno en prácticas. En definitiva, esta venía a señalar que no íbamos a permanecer en el centro, por lo que nos dimos cuenta de que si bien el modelo de asesoramiento constructivista del que partimos se basa en el hecho de que nuestra intervención es directa con el profesorado por ser la mejor forma de llegar indirectamente a fomentar el aprendizaje de un mayor número de alumnos, en nuestro futuro profesional como orientadores nosotros también vamos a ser ese docente de asignaturas como Ética/Educación en valores/Educación ético-cívica/Educación para la ciudadanía (según los cambios legislativos que acontezcan en nuestro país). Por tanto, nos dimos cuenta de que, si comprobábamos que los cambios que íbamos a promover con el alumnado funcionaban, estos en el futuro iban a llegar a más alumnos a través de nosotros y del asesoramiento que ejerzamos sobre otros docentes y, además, mostrarle a la docente una alternativa que funcionaba podía facilitar el cambio en sus concepciones.

De hecho, si bien es cierto que consideramos que no nos ajustamos del todo a la ZDP de nuestra docente, hemos logrado cambios en ella como los ya indicados, ¿quizás no nos desajustamos tanto y/o nuestra estrategia funcionó parcialmente? De todos modos, aunque demos por buena nuestra posición en este proceso de asesoramiento concreto por las razones dadas, consideramos que esta forma de actuación no es extrapolable a nuestra futura función como orientadores y a la relación que debemos establecer con todos los docentes. ¿Qué hemos aprendido a este respecto?

Durante el final del segundo trimestre y al principio del tercero, comenzamos a ajustarnos más a las ideas de la docente. Al comienzo, nuestra relación con ella se caracterizaba porque le realizábamos preguntas del tipo “¿Y esto se hace así porque...?; Claro, ¿y has probado alguna vez a...?” Eran preguntas que trataban de incitar al cuestionamiento de la docencia ejercida, así como dar propuestas de manera indirecta. En términos de Sánchez (2000), nos focalizamos mucho en atender más el “lado frío” del proceso de asesoramiento (tratar de definir problema conjuntamente) que el cálido (escuchar, comprender y valorar). Sin embargo, durante el final del segundo trimestre y todo el tercero, una vez que la innovación funcionaba, cambiamos nuestra actuación. Así, nos ajustamos más a las ideas de la docente, nos centramos en validarlas, en mostrarnos de acuerdo con ellas y, como mucho, en matizarlas levemente para situarnos mejor en esa ZDP. En cuanto hicimos esto, la relación personal con ella mejoró y, casual o causalmente fue a partir de aquí cuando la docente se mostró más dispuesta a reflexionar con nosotros sobre la asignatura y cuando propuso continuar con el autorregistro como herramienta de aprendizaje para el alumnado (aunque influye también el éxito de algunos aspectos de la innovación).

Sin duda, esto nos hace llevarnos con nosotros un aprendizaje muy importante: cuando seamos orientadores y tengamos un destino permanente (o casi permanente), es relevante tener un primer periodo de tiempo (de duración variable según la cultura del centro) de escucha, observación, validación y, en definitiva, de tratar de establecer lazos con los docentes gracias al entendimiento de sus posiciones, por muy contrarias que sean a las nuestras. Después de ello, podemos comenzar a fomentar la reflexión docente con un mejor ajuste a la realidad del centro en general y a la de cada docente en particular. En este periodo de prácticas, como ya hemos argumentado, valoramos que dada nuestra posición y el periodo de tiempo que íbamos a estar, esta estrategia era menos fructífera. Sin embargo, no podemos dejar en el lector ni en nosotros mismos la idea de que vamos a actuar así durante nuestro ejercicio profesional. Más bien nos gustaría resaltar que hemos sido capaces de ser estratégicos y ajustarnos a la situación que teníamos y, sobre todo, que hemos sido capaces de reflexionar sobre por qué, para qué y en qué circunstancias

empleamos una u otra forma de actuación. Sin duda, la reflexión sobre nuestras acciones es clave como competencia en nuestra vida en general y en nuestro futuro profesional en particular. Y lo es tanto para aplicárnosla a nosotros mismos como para tratar de promoverla entre equipos docentes.

Por último, nos gustaría hacer una breve reflexión en relación a la **institucionalización** de la propuesta. Consideramos que la continuación de la misma durante el siguiente curso académico depende principalmente del grado en que hayamos logrado los siguientes objetivos con la docente:

- Que haya tomado conciencia de la importancia de fomentar el pensamiento crítico en el alumnado, que estos pongan en práctica los valores y actitudes trabajados en clase y de ser un modelo en sus actuaciones.
- Que hayamos conseguido cederle el control de la planificación didáctica y de la docencia.
- Que hayamos compartido y haya reconocido los resultados positivos obtenidos.
- Que la docente tenga acceso a los materiales generados durante la innovación.

En relación a los dos primeros objetivos señalados, ya hemos destacado los resultados al respecto. Así, la docente ha tomado conciencia de la importancia de que el alumnado ponga en práctica los valores trabajados y de ser un modelo de actuación, mientras que no hemos conseguido cederle el control de las planificaciones didácticas y aunque ha participado en la docencia, su mayor parte ha recaído sobre nosotros. En lo referente a los otros dos objetivos podemos señalar que los resultados han sido compartidos con ella, que ha reconocido lo positivo de trabajar de la forma planteada, aunque señalando dificultades, principalmente temporales, para poder poner en práctica todos los aspectos. Por último, todos los materiales están a disposición de la docente. En este sentido, ya hemos señalado la utilidad percibida del autorregistro por su parte. Asimismo, podrá recurrir a la planificación didáctica, las presentaciones y demás materiales asociados a las actividades desarrolladas si lo necesita.

Debido a los resultados obtenidos, todo parece apuntar, incluso porque es declarado por la docente en la entrevista final, a que si bien es difícil que vaya a poner en práctica en el siguiente curso académico todos los aspectos desarrollados en esta propuesta, sí está dispuesta a aplicarla parcialmente, enfatizando en que el alumnado ejerza en la acción sus valores y actitudes, así como en cuidar el modelado que ejerce. Sin duda, para el periodo de tiempo que ha abarcado el asesoramiento docente, haber conseguido que la profesora cambie parcialmente su punto de vista y su actuación, es un éxito. Sobre todo porque aunque sea pequeño, todo apunta a que puede ser duradero.

No podemos cerrar este texto sin señalar que nosotros también nos llevamos aprendizajes de este proceso de asesoramiento. El principal es que en estos procesos podemos desarrollar planes y objetivos de trabajo colaborativos con los docentes, pero aun así, estos siempre requieren de flexibilidad por nuestra parte, de ajuste y reajuste continuo y de un enfoque estratégico que nos permita diversificar los métodos de asesoramiento sin perder de vista el horizonte inicialmente planteado, que siempre acaba aludiendo a lo mismo: el mejor aprendizaje posible para el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia (1997). Inventario de pautas de acción docente con repercusiones motivacionales. En J. Alonso Tapia, *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias* (pp. 114-116). Barcelona: Edebé.
 Descargado de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/eval_psicologica/cuestionarios/pautas%20motivacionales.pdf
- Alonso Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa. I Problemas de motivación y aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. Descargado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf
- Antúnez, S. (1995). Prólogo. En L. Carreras, P. Ejo, A. Estany, M. T. Gómez, R. Guich, V. Mir, ... y M. G. Serrats, *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas* (pp.13-15). Madrid: Narcea.
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Arana, M. y Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 4(3), 1-30. Descargado de <http://www.oei.es/salactsi/ispajae.htm>
- Ayuntamiento de Madrid (2016). *Distritos en cifras. 17. Villaverde*. Descargado de <http://www.madrid.es/vgn-ext-templating/v/index.jsp?vgnnextfmt=detNavegacion&vgnnextoid=0e9bcc2419cdd410VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnnextchannel=27002d05cb71b310VgnVCM1000000b205a0aRCRD>
- Bernal, J. L. (2015). Análisis crítico del modelo de evaluación de la LOMCE. *Avances en supervisión educativa*, 23, 1-21. Descargado de http://www.adide.org/revista/images/stories/revista23/ase_23_04_bernalagudo.pdf
- Buxarrais, M. R. (1997). La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales. Bilbao: Bikaner Gráfica.
- Carreras, L. Eijo, P. Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., ... y Serrats, G. (1995). *Cómo educar en Valores. Materiales, textos, recursos y técnicas* Madrid: Narcea.
- Carrillo, I. (2011). La educación en valores democráticos en los manuales de la asignatura Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extraord., 137-159. Descargado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2011/re201107.pdf?documentId=0901e72b81202f41>
- Comunidad Infantil de Villaverde (s.f.). *Proyecto Educativo de Centro, Comunidad Infantil de Villaverde*. Madrid.
- Comunidad Infantil de Villaverde (2015). *Proyecto aula TEA, Comunidad Infantil de Villaverde*. Madrid.
- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. *BOE núm. 311-1, de 19 de diciembre de 1978*. Descargado de <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>

- Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas*. París, Francia, 10 de diciembre de 1948. Descargado de <http://dudh.es/>
- Defensor del Pueblo (2011). *La presencia de los valores democráticos en el proceso educativo/ Seminario organizado por el Defensor del Pueblo en colaboración con la Fundación Valsaín para la defensa y promoción de los valores democráticos*. Madrid: Defensor del Pueblo. Descargado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2011-05-La-presencia-de-los-valores-democr%C3%A1ticos-en-el-proceso-educativo.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. Descargado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/117/201>
- Domínguez, J. (2010). La educación en valores en el marco de Ley Orgánica de Educación. *Autodidacta: Revista de la Educación en Extremadura*, 4, 93-98. Descargado de http://autodidacta.anepbadajoz.es/autodidacta_archivos/numero_4_archivos/j_d_martin.pdf
- Esteban, R. M. (2003). Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias pedagógicas*, 8, 99-108. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012025>
- Granizo, L. (2011). *El papel de la participación del alumnado en los institutos de educación secundaria* (Tesis doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Descargado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/6992/40547_Granizo_Gonzalez_Laura.pdf?sequence=1
- Grañeras, M. y Parras, A. (Coords.) (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación. Descargado de http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Hartry, A. y Porter, K. (2004). *We the people curriculum: results of pilot test. A report to the center for civic education*. MPR Associates. Descargado de <http://www.civiced.org/pdfs/pilot.pdf>
- Hoyos, G, y Martínez, M. (Coords.) (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro-OEI.
- León, O. y Montero, I. (2003). Metodologías cualitativas. En O. León e I. Montero, *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (pp.137-180). Madrid: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006: 7899*. Descargado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013: 12886*. Descargado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Luna, M. y Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista Currículum y Formación de Profesorado*, 12, 1, 1-12.

- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Martín, E. (2014). Comunicación personal. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España, 1 de diciembre de 2014.
- Martín, E. y Luna, M. (2010). El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (coords.) *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria*. Colección *Educación Secundaria*. N.15. Vol.III. (pp. 33-51). Barcelona: Graó.
- Martín, X y Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (1997). Consideraciones teóricas sobre educación en valores. En D. Filmus (Comp.), *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: Troquel. Descargado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8271.pdf>
- Martínez, M. (2004). Educar en valores es crear condiciones. En G. Hoyos y M. Martínez, *¿Qué significa educar en valores hoy?* (pp. 13-44). Barcelona: Octaedro-OEI.
- Martínez, M., Puig, J. M y Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la Educación*, 15, 57-94. Descargado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3026/3061>
- Monarca, H. (2012). La nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias pedagógicas*, 20, 107-121. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105116>
- Monarca, H. (2013). Uniendo redes: apoyo comunitario y social. En G. Echeita, H. Monarca, M. Sandoval y C. Simón, *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas* (pp. 133-165). Sevilla: Editorial MAD.
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión, *Perfiles Educativos*, 37(147), 14-27. Descargado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749002>
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24. Descargado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/murillo.pdf>
- Naranjo, C. (2010). Por una educación salvífica. En C. Naranjo, *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (pp. 23-194). Vitoria-Gasteiz: La Llave D. H.
- Ochaíta, E. y Espinosa, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Mc-Graw Hill-UNICEF.
- Parra, J. M. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88. Descargado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012022>
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Mateos, M. P. Pérez, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Las concepciones de profesores y alumnos*. (pp. 95-132) Barcelona: Graó.
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325-345. Descargado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x/abstract>
- Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Puig, J. y Martín, X. (1996). *Educación moral*, en M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (CD-ROM, actualizado 2006). Madrid: Praxis
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007*, 238: 677-773. Descargado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- Schön, D. (1992). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En D. Schön. *La formación de los profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-27). Barcelona: Graó.
- Taibo, C. (2012). *Comunicación personal*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España. 26 de abril de 2012.
- UNESCO Etxea (2009). *Manual de Educación para la Sostenibilidad*. Vizcaya: UNESCO Etxea. Descargado de http://www.urv.cat/media/upload/arxiu/W-Catedra_DOW_URV/Informes%20VIP/unesco_etxea_-_manual_unesco_cast_-_education_for_sustainability_manual.pdf
- Uriarte, J. A. (2014). El derecho a la educación y los derechos en la educación en España: Análisis crítico de la LOMCE. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 2(4), 29-60. Descargado de <http://imjcr.com/vol-2-no-4-december-2014-abstract-2-imjcr>

Anexo I

Objetivos de la etapa de ESO según LOE

“Artículo 23. Objetivos.

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como **valores** comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

(...)

c) **Valorar** y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

(...)

k) (...) **Valorar** críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.”

Anexo II

Contenidos curriculares para el cuarto curso de Educación ético-cívica según *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

CUARTO CURSO

Educación ético-cívica

Contenidos

Bloque 1. Contenidos comunes.

Reconocimiento de los sentimientos propios y ajenos, resolución dialogada y negociada de los conflictos.

Preparación y realización de debates sobre problemas del entorno inmediato o de carácter global, sobre cuestiones de actualidad y dilemas ético-cívicos, considerando las posiciones y alternativas existentes.

Análisis comparativo y evaluación crítica de informaciones proporcionadas por los medios de comunicación sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. Reconocimiento de las injusticias y las desigualdades. Interés por la búsqueda y práctica de formas de vida más justas. Participación en proyectos que impliquen solidaridad dentro y fuera del centro.

Bloque 2. Identidad y alteridad. Educación afectivoemocional.

Identidad personal, libertad y responsabilidad. Los interrogantes del ser humano. Respeto a las diferencias personales.

Inteligencia, sentimientos y emociones. Las relaciones interpersonales. Rechazo de la violencia como solución a los conflictos interpersonales.

Habilidades y actitudes sociales para la convivencia. Respeto por la dignidad humana y los derechos fundamentales de las personas.

Bloque 3. Teorías éticas. Los derechos humanos.

Las teorías éticas.

Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos. Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los derechos humanos.

Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.

Bloque 4. Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales.

Democracia y participación ciudadana. Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento. El ordenamiento jurídico como instrumento de regulación de la convivencia.

Los valores constitucionales. Correspondencia entre derechos y deberes ciudadanos.

Bloque 5. Problemas sociales del mundo actual.

Factores que generan problemas y discriminaciones a distintos colectivos. Valoración ética desde los derechos humanos. Propuestas de actuación.

La globalización y los problemas del desarrollo. Poder y medios de comunicación.

Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Cooperación. Los movimientos comprometidos en la defensa de los Derechos Humanos.

Los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. La cultura de la paz.

Bloque 6. La igualdad entre hombres y mujeres.

Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad.

Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho.

Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres.

Anexo III

Categorías de observación en aula en relación a la actuación docente

(basadas en Alonso Tapia, 1997, 2012)

Preparación de las clases

- Planifica el desarrollo de las unidades didácticas, organizándolas a lo largo del curso académico en una secuencia.
- Prepara cada clase diariamente, semanalmente o por unidades didácticas, considerando las actividades a realizar, los materiales didácticos, la metodología, los espacios, etc.
- Planifica las clases de modo flexible.
- Utiliza algún tipo de documento y algún momento para realizar un seguimiento de las clases en sus aspectos más significativos que le permitan revisar y adaptar su planificación

Utilización de una metodología de enseñanza que favorezca un clima motivacional de clase orientado al aprendizaje (significativo)

Al comenzar

- Fomenta la curiosidad, la novedad o el interés
- Valora y hace que el alumnado explicita sus conocimientos previos
- Ayuda a percibir la utilidad de lo trabajado
- Se presentan los objetivos y metas a conseguir con claridad
- Se presenta la estructura de la clase y/o unidad didáctica a desarrollar

Durante el desarrollo

- Las actividades parten de situaciones o problemas reales, o de las experiencias del alumnado
- Se relacionan los temas trabajados con otros anteriores y/o de otras asignaturas
- Se proponen actividades variadas y las clases no son meramente expositivas
 - o Existe trabajo en grupo
 - o Existe trabajo autónomo por parte del alumnado
- Se fomenta la participación del alumnado

En la evaluación

- La retroalimentación que se da al alumnado es regular y ayuda a que el alumnado conozca qué ha hecho mal y qué debería hacer para mejorar
- Los criterios de calificación son objetivos y se dan a conocer de antemano
- Se evita la comparación entre alumnos y no se emiten juicios negativos de valor hacia ellos en público

Trato con el alumnado

- Se dan mensajes de elogio y refuerzo
- Se les valora el esfuerzo
- Se conoce al alumnado y se le valora según sus circunstancias personales, académicas y familiares.
- En este sentido, se muestra una actitud comprensiva y de empatía

5. ¿Qué opinas de los temas que habéis trabajado hasta ahora en la asignatura (**te han gustado, no te han gustado, te han servido, no te han servido...**) ¿**Por qué?**

6. ¿Hay alguna cosa de las que has trabajado en la materia que te haya servido para **cambiar tu forma de pensar y/o actuar en tu día a día** -en casa, con los amigos, en el barrio, en otras clases, en el patio...-? **Explicanos** qué cosa o cosas son **y cómo** cambió o ha cambiado tu forma de actuar y/o pensar.

7. ¿**Qué se podría hacer para que los valores que se trabajan en clase los aplicases fuera** (en casa, con los amigos, en el barrio...), es decir, qué haría falta para que después de que trabajemos algunos temas en la asignatura (como el respeto al medio ambiente, por ejemplo) actuásemos en consecuencia con lo aprendido?

Mi nombre es:

Ahora, vamos a hacerte algunas preguntas sobre las cosas que sueles hacer en tu día a día fuera de clase. El objetivo es conocerte un poquito mejor porque a partir del segundo trimestre cambiaremos algunas cosas de la asignatura de Ética y esto nos puede ser de ayuda. Al acabar el cuestionario os contaremos cómo van a ser las clases a partir de ahora.

1. Cuéntanos qué sueles hacer en tu día a día de lunes a jueves cuando no estás en clase.
2. Cuéntanos tu día a día de viernes a domingo.
3. Al responder a las preguntas anteriores, ¿has pensado en las cosas que sueles hacer con tu familia, amigos y demás personas con las que te relacionas? Si se te ha olvidado algo inclúyelo en las preguntas 1 y 2.
4. ¿Haces actividades extraescolares? ¿Colaboras con alguna asociación? ¿Haces voluntariado? Si no te importa, cuéntanos dónde y por qué.

Anexo V

Extracto resumen de la planificación didáctica del 2º y 3er trimestre

Educación ético-cívica 4º ESO

PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DEL 2º Y 3er TRIMESTRE

Temáticas que vamos a trabajar

1ª El respeto al medio ambiente y el consumo responsable.

2ª Las desigualdades sociales.

3ª Las desigualdades de género.

Lunes lectivos para impartir la asignatura

2º trimestre	3er trimestre
11 enero	14 marzo
18 enero	Semana Santa (21 y 28)
25 enero	4 abril
1 febrero	11 abril
No lectivo 8 febrero	18 abril
15 febrero	25 abril
22 febrero	No lectivo 2 mayo
29 febrero	Viaje fin curso 9 mayo
7 marzo*	16 mayo
	23 mayo
	30 mayo
	6 junio
	13 junio**

* Junta de evaluación el 8 de marzo por lo que las notas deben estar entregadas antes a la tutora.

** Las notas deben entregarse el viernes 10. No se puede evaluar lo trabajado aquí.

En total, tenemos **18 lunes lectivos**.

Podíamos emplear **5 días por tema**, lo que nos da un margen de 3 días como mínimo. Sin embargo, el lunes 11 de enero no se aprovecha estrictamente para la primera unidad didáctica. Quedan 2 días libres entonces.

Aspectos didácticos y metodológicos comunes⁵ para las tres temáticas

- Que el alumnado adquiera unos **conocimientos teóricos mínimos** de las temáticas (aprendizaje conceptual).
 - Es necesario conocer sus conocimientos previos.

⁵ A poder ser

- Que esos conocimientos teóricos estén contrastados (no dar solo una visión)
- Que sean funcionales: que se tomen ejemplos de aspectos cotidianos y cercanos al alumnado y que lo trabajado pueda acabar aplicándose en su día a día.
- Que **reflexionen de manera crítica** (aprendizaje procedimental y actitudinal).
 - Es necesario emplear métodos para que el alumnado participe activamente y reflexione críticamente.
 - Que haya procesos de coevaluación y autoevaluación del aprendizaje
 - Que expliciten y conozcan sus posturas iniciales.
 - Que los conocimientos teóricos mínimos estén contrastados.
- Que lleven a cabo **pequeñas acciones, como mínimo individuales**, en coherencia con lo trabajado (aprendizaje procedimental y actitudinal).
 - Es necesario fomentar con ellos la reflexión grupal e individual sobre cómo pueden aplicar lo trabajado en su día a día. Y que cuando lo apliquen, reflexionen sobre por qué lo hacen y cómo se sienten.
 - Es importante que como docentes tengamos pensados ejemplos concretos sobre cómo aplicar lo visto en el día a día para poder ayudarles a aplicarlo.
 - Es útil que el marco teórico sea funcional: que vayan a lo que se puede aplicar en su día a día.

PLANIFICACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

EL RESPETO AL MEDIO AMBIENTE Y EL CONSUMO RESPONSABLE

Objetivos de aprendizaje en relación al alumnado

- a) Adquirir unos conocimientos teóricos mínimos en relación al respeto medioambiente
 - a. 1. Comprender por qué es importante el respeto al medioambiente tanto social como individualmente (entender las consecuencias del calentamiento global).
 - 2. Comprender las causas del calentamiento global desde una perspectiva cotidiana.
- b) Reflexionar sobre el estado de limpieza de su barrio.
 - 1. Analizar el estado de limpieza del barrio.
 - 2. Transmitir oralmente la situación de limpieza del barrio.
- c) Actuar en consecuencia con los aprendizajes adquiridos.
 - 1. Poner en práctica acciones individuales en su vida cotidiana acordes con el respeto al medio ambiente y en contra del calentamiento global.
 - c. 2. Establecer contacto con la Junta Municipal del distrito de Villaverde para impulsar la mejora del estado de limpieza del barrio.

Esquema del desarrollo de las sesiones*

Día	(objetivos)	Actividades	-temporalización-	Recursos**
18 ene	Explicarles cómo vamos a trabajar la próxima unidad didáctica : adelantarles los títulos de las actividades principales de cada sesión y la forma de evaluación. Resolver dudas		-10- -5- -45-	Guion de trabajo (papel): preguntas de activación de conocimientos previos. PPT para el transcurso de la sesión teórica.
25 ene	(a) Finalización teórica y/o síntesis (b) Desde nuestra experiencia: ¿cuál es la situación de nuestro barrio? Explicación y trabajo en 5 grupos: ¿Cuál es la situación de nuestro barrio? ¿Qué nos parece? ¿Es diferente a la de otros barrios? ¿Quiénes somos los/as responsables? ¿Qué podemos hacer para que mejore la situación?		-10 a 15- - 35 a 45-	PPT para el transcurso de la sesión teórica. Guion de preguntas para guiar el trabajo en grupo (PPT). Caramelos para formar grupos
1 feb	(b) ¿Cuál es la situación de nuestro barrio? Continuación trabajo grupal Recordar que el próximo día haremos la exposición en clase (c) ¿Qué podemos hacer nosotr@s mism@s para mejorar el medio ambiente desde las pequeñas acciones? Individualmente Explicación del autorregistro personal y lluvia de ideas de cosas a poder hacer en el día a día. Colectivamente Indicar que tomar conciencia del tema del medio ambiente y analizar la situación del barrio ya ha sido un paso. Plantear idea de ir a la Junta Municipal a contar nuestra opinión (ya trabajada en grupo) o en su defecto escribir carta al concejal.		- 20 a 25- - 20 a 25 - - 5 a 10-	Autorregistro personal (papel).
8 feb	No lectivo. Así tienen más tiempo para rellenar el autorregistro personal y para preparar la exposición oral en grupo si fuese necesario.			
15 feb	(c) Preguntamos cómo van los autorregistros personales y dudas (b) ¡Contamos cómo vemos la situación de nuestro barrio! Presentaciones de los grupos sobre la situación del barrio Presentación del grupo Comentarios sobre la presentación (Proceder así para los 5 grupos)		-1 a 10- -5 a 6- -3 a 5-	Autorregistro personal (papel).
22 feb	¡Valoramos lo que hemos aprendido! Co-evaluación grupal Auto-evaluación individual Revisamos los autorregistros personales		-10 a 20- - Resto y para casa-	Guion de trabajo (papel).

* Tras este esquema vamos a presentar un desarrollo pormenorizado de las sesiones

** En los *Anexos* presentamos de manera desarrollada todos los recursos didácticos a utilizar.

Anexo VI

Guion de trabajo del alumnado

El respeto al medio ambiente: ¿cómo están organizadas las clases?

1ª sesión: ¿Es importante el respeto al medio ambiente?

2ª: Desde nuestra experiencia: ¿cuál es la situación de nuestro barrio?

3ª: ¿Qué podemos hacer nosotros/as mismos/as para mejorar el medio ambiente desde las pequeñas acciones?

4ª: ¡Contamos cómo vemos la situación de nuestro barrio!

5ª: ¡Valoramos lo que hemos aprendido!

¿Cómo va a ser la evaluación de la asignatura?

- **Guion de trabajo** (hasta 3 puntos): autoevaluación de conocimientos previos, del contenido trabajado, valoración del transcurso del tema y mis sentimientos como aprendiz, y preguntas sobre nuestra acción individual a favor del respeto al medio ambiente.

¿Cómo obtengo la máxima nota?: haciendo todo de manera personal.

- **Trabajo en grupo y presentación grupal** sobre la situación del barrio (hasta 2 puntos).

¿Cómo obtenemos la máxima nota?: si trabajamos en equipo y el trabajo no lo hacen solo unos/as pocos/as, sino todos y todas tenemos responsabilidades. Si la presentación oral tiene una estructura clara. Si participo en ésta.

- **Autorregistro individual** (hasta 3 puntos): es la herramienta que nos ayudará a aplicar el respeto al medio ambiente en nuestro día a día. Anotaremos las acciones que vamos llevando a cabo, por qué las llevamos a cabo y cómo nos hemos sentido al hacerlo.

¿Cómo obtengo la máxima nota?: como **mínimo** debemos rellenarlo con una acción, si hay más mejor. Es preferible presentarnos solo una acción que de verdad hayáis llevado a cabo y explicarnos justificadamente que no habéis podido hacer más a que lo rellenéis con muchas que realmente no habéis puesto en práctica.

- **Asistencia a un Pleno de la Junta Municipal de distrito o escribir una carta al concejal del mismo** (hasta 1 punto) explicando cómo veis la situación de limpieza del barrio, qué depende de vosotros (y por tanto a qué os comprometéis) y que le pedís a él que haga.

¿Cómo obtengo la máxima nota?: asistiendo al pleno o escribiendo la carta, siempre y cuando la comunicación sea respetuosa, se exprese qué está en vuestra mano hacer en el asunto y expliquéis qué le pedís al concejal que haga.

- **Participación y actitud** en clase y en el patio (hasta 1 punto).

¿Cómo obtengo la máxima nota?: Si participo y tengo una actitud activa y respetuosa con los/as demás.

¿Y si no participo porque somos muchos o no encuentro el momento?: Si los demás aspectos evaluables están bien y es cierto que no ha habido ocasión para participar, seguramente tengas la máxima nota.

¿Y si no tengo una actitud respetuosa con l@s demás?: No tendrás la máxima nota.

¿Cómo que en el patio?: Por ejemplo, si alguien en clase nos comenta que tirar basura al suelo está muy mal pero luego en el patio la tira, se lo decimos, y aun así no la recoge, digamos que no ha cambiado su actitud.

Conocimientos previos

¿Qué se me viene a la cabeza cuando pienso en el medio ambiente?

¿Pienso que es importante respetar el medioambiente? ¿Por qué?

¿Suelo hacer (o ver) cosas en mi día a día que van a favor del respeto al medio ambiente? ¿Y en contra?
¡Sinceridad, por favor, todos/as hacemos (o vemos) cosas que van en contra (y a favor)!

Preguntas sobre el contenido trabajado

¿Por qué es importante el respeto al medio ambiente? (piensa en las consecuencias)

¿Qué cosas puedo hacer en mi día a día para mejorar el medio ambiente? (piensa en las causas)

Reviso mi postura del tema

¿Qué pienso ahora del respeto a medio ambiente? ¿Hay alguna diferencia con mi postura inicial?

Preguntas en relación a las acciones que he llevado a cabo a favor del medioambiente y mi postura “final” del tema

¿Cómo me siento y qué opino de haber llevado a cabo estas pequeñas acciones?

¿Creo que me ha servido de algo hacerlas?

¿Qué podría mejorar en relación a las pequeñas acciones que he llevado a cabo? ¿Voy a seguir haciendo algo de ahora en adelante?, ¿qué?

¿Qué opino ahora sobre el respeto al medio ambiente? ¿Ha cambiado mi opinión? ¿En qué sentido?

Preguntas sobre el transcurso de la materia y mis sentimientos como aprendiz

¿Qué es lo que más me ha servido y lo que más me ha gustado de todo lo que hemos ido haciendo? ¿Y lo que menos?

¿Hay algo que me haya costado hacer? ¿Y algo que me haya resultado fácil?

Me he sentido mal cuando...

Me he sentido bien cuando...

Anexo VII

Extractos de la presentación empleada para la unidad de respeto al medio ambiente y consumo responsable



¿Cómo están organizadas las clases?

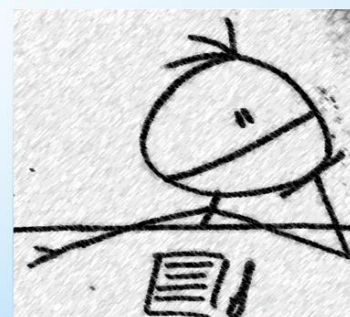
1ª sesión: *¿Es importante el respeto al medio ambiente?*

2ª sesión: *¿Cuál es la situación de nuestro barrio?*

3ª sesión: *¿Qué podemos hacer nosotros/as?*

4ª sesión: *¡Contamos cómo vemos la situación del barrio!*

5ª sesión: *¡Valoramos lo aprendido!*



¿Cómo va a ser la evaluación?

- Guión de autoevaluación (y co-evaluación)
- Trabajo en grupo y presentación grupal
- Autorregistro individual
- Asistencia pleno Junta Municipal
- Participación y actitud



¿Por qué? **¿Qué respiramos en Madrid?. Algunos contaminantes** **¿Qué síntomas?**

Contaminantes	Descripción	Los culpables	Síntomas
	...suspensión que tienen un tamaño entre 2,5 y 10µm (micrómetros) y son las más pequeñas y por lo tanto más peligrosas debido a su facilidad para penetrar en las vías respiratorias.	Transporte. Principalmente vehículos Diésel.	Irritación de las vías respiratorias.
	El dióxido de nitrógeno (NO2) es un gas incoloro e inodoro. El NO emitido reacciona con el oxígeno de la atmósfera para formar NO2, mucho más tóxico. Forma parte de la boina de contaminación fotoquímica y participa en la formación de ozono.	Procesos de combustión. Transporte. Las reacciones de combustión generan estos óxidos. La disminución de la velocidad, provoca su reducción.	Irritación de las vías respiratorias y oculares. Si larga exposición, enfermedades respiratorias crónicas y cerebrovasculares.
	El ozono (O3) es un gas incoloro e irritante. Se forma en las capas altas de la atmósfera por la acción de la luz ultravioleta y acompaña a la lluvia ácida.	Centrales térmicas, industrias, calefacciones de carbón o fuel y transporte pesado.	Irritación de ojos, mucosas y piel.
	El monóxido de carbono (CO) es un contaminante incoloro e inodoro que puede matar sin que te enteres. Se forma por la combustión de la sangre. Participan en el calentamiento global del planeta.	Transporte. Mala combustión de derivados del petróleo principalmente.	Afecta sobre todo a personas con problemas cardiovasculares y puede resultar mortal en espacios cerrados.

MADRID

El episodio de polución eleva un 10% las consultas en urgencias

Imagen de la boina de contaminación sobre Madrid desde el Cerro del Tío Pío (Puente de Vallecas). (JORGE PARIS)

- Los hospitales madrileños recibieron en diciembre hasta 800 visitas diarias más de lo habitual coincidiendo con el pico de contaminación.
- Los médicos atendieron a más niños, ancianos y personas con enfermedades respiratorias y cardiovasculares.

Desde nuestra experiencia: ¿cuál es la situación de nuestro barrio?

- ¿Cuál es la situación de nuestro barrio?
- ¿Por qué? ¿Quiénes somos/son los responsables?
- ¿Es diferente a la situación de otros barrios?
- ¿Qué nos parece todo esto? ¿Debería ser igual, diferente...?
- ¿Podemos hacer algo? ¿Qué?

¡Valoramos qué hemos aprendido: cómo lo hemos hecho y cómo nos hemos sentido!

- ¿Qué nos ha gustado más de lo que hemos hecho y aprendido? ¿Qué mantendríamos para otras veces?
- ¿Qué mejoraríamos? ¿Qué nos ha gustado menos?
- ¿Qué hemos aprendido y cómo nos hemos sentido?:
 - Con la “teoría”
 - Al trabajar en grupo
 - Al llevar acabo pequeñas acciones y hacer el autorregistro personal
- ¿Qué nos ha faltado? ¿Qué nos hubiera gustado aprender y no hemos aprendido?

Anexo VIII

Ejemplo de una de las presentaciones elaboradas por el alumnado para analizar la situación de limpieza del barrio



LA BASURA EN NUESTRO BARRIO .



También observamos que nuestro barrio esta mas sucio que otros .
Pensamos que se debe a la falta de importancia del reciclaje que se da en estos casos por los ayuntamientos en estas zonas .

Si comparamos Villaverde con Leganés , como podéis apreciar en las imágenes , Villaverde con basura por los suelos y Leganés están mas limpias las calles

LA RESPONSABILIDAD LA TENEMOS TODOS



La responsabilidad no es solo del ayuntamiento
También es nuestra .
Nuestra observación es que en las aceras cerca de nuestro colegio
Además de en otras zonas de Villaverde , hay gente con animales que
No recoge los excrementos del mismo y por ello ,
Muchos tenemos que ir con cuidado para no pisar ninguna .
Creemos que esa gente debería ser responsable de recogerlo porque
Al igual que a ellos no les gusta pisar el excremento a los demás tampoco .

FALTA DE CONTENEDORES .



En algunas zonas hay diferentes contenedores
Para cada cosa .
Pero en algunos barrios no en todas las calles ponen todos los contenedores .
Por ejemplo : Hay partes de Villaverde en las que hay solo 2 contenedores , amarillo y naranja .

RECICLAJE EN CASAS .



También debemos reciclar en nuestros hogares , y enseñar
A los mas pequeños de la casa a reciclar de la manera correcta .
De esa manera se puede concienciar sobre el medio ambiente y el reciclaje
A mucha gente que quizás hoy todavía no se preocupaba de esto .

CONTAMINACIÓN EN LA INDUSTRIA .



En las industrias y las fabricas tanto en el proceso
De fabricación de un producto como en la generación de la
energía , se contamina .
Es por eso que se debería de fabricar lo que se consume sin
pasarnos ya que , en ese caso
Habría una exceso de contaminación innecesaria

CONCLUSION !



Todos podemos hacer un mínimo intento para mejorar nuestro barrio
ya sea reciclando , pidiendo a el ayuntamiento que haga su trabajo o incluso
concienciando a
Otras personas de lo que pueden hacer .

Anexo IX

Casos para la actividad de lectura crítica: identificación de vulneración de derechos humanos

“Somos un grupo de alumnos del IES San Fernando de Madrid. Hace 1 mes intentamos montar una asociación en nuestro colegio con el objetivo de poder reunirnos los alumnos de la ESO que quisiéramos y debatir sobre nuestros problemas en el instituto y buscar soluciones. Uno de esos problemas es que los profesores no escuchan nuestra opinión y no nos hacen caso, ni siquiera en el Consejo Escolar. También queremos reunirnos para hacer proyectos juntos de temas que nos interesaran. La dirección no nos dejó. No están respetando nuestros derechos de”

“Mi nombre es Hassam y mi hija se llama Adeela. Estamos huyendo de la guerra en Siria. Es un horror vivir allí, nuestra vida peligra. Estamos intentando llegar a Europa en busca de seguridad y unas condiciones de vida dignas, porque ahora mismo en Siria casi no podemos ir a comprar por miedo y muchos hospitales han sido destruidos, por lo que no tenemos asegurados los cuidados médicos. Sin embargo, hemos llegado a la frontera entre Turquía y Grecia y no nos permiten pasar. No se están respetando mis derechos a...”

“Mi nombre es Mario. Soy un alumno que ha acabado 3º de magisterio. Vivo con mi madre, que lleva años en paro y sin encontrar trabajo, aunque se esfuerce. Estos cursos he podido ir a la Universidad porque me concedían la beca del Ministerio de Educación. Con eso y el paro de mi madre llegábamos justos a final de mes, pero llegábamos. Sin embargo, mi madre ya no cobra paro, la compañía eléctrica amenaza con cortarnos la luz y empieza a faltar comida. Así que tendré que buscar un trabajo a jornada completa y el curso que viene tendré que dejar de estudiar.”

“Soy Sungui, un niño de Nigeria de 11 años. Trabajo en una mina extrayendo minerales desde que en mi país hubo una guerra y tuvimos que huir de allí. Cuando llego a casa estoy muy cansado, es un trabajo agotador. No me da tiempo a jugar con mis amigos porque cuando llego, después de un viaje de una hora, casi todos los días tengo que ir a por agua y cuidar de mi hermano pequeño, Tibault. No se están respetando mis derechos a...”

“Somos un grupo de trabajadoras de una empresa de automóviles de España y ¡estamos hartas! Cobramos un 10% menos que los hombres por hacer el mismo trabajo (ellos 850 euros al mes y nosotras 765) Y no es solo por esto, algunas de nosotras tenemos pareja y podemos llegar a final de mes pero las que somos solteras y encima tenemos algún hijo/a, no llegamos a fin de mes. Además, nos amenazan con que si creamos un sindicato para defender nuestros derechos, nos van a despedir. Nada de esto es justo, están vulnerando mis derechos a...”

“Mi nombre es Kenia y tengo 16 años. Hace un año me enteré de que nada más nacer me robaron y me separaron de mi familia. He estado viviendo con personas que me trataban mal y me obligaban a servirles desde que era pequeña. Casi no he ido a la escuela. Cuando cumplí 13, me obligaron a prostituirme para llevar dinero a casa. Ahora con 16 he conseguido escapar. Estoy a salvo, pero ni siquiera sé dónde nací ni cuál es mi verdadero nombre. Quizás por eso mismo pudieron robarme nada más nacer y que nadie me reclamara: no estaba registrado ni mi nombre ni mi nacionalidad, ¿cómo me iban a encontrar? Se han vulnerado mis derechos a...”

Anexo X

Presentación del caso de desahucio dentro de la dinámica de diagnóstico de situaciones

Situación A: Desahucio por impago al banco

Verónica es una madre soltera con una hija de 14 años a su cargo. Lleva viviendo en su piso de Parla desde 2009. Siempre ha pagado la hipoteca al banco mensualmente (500€). Sin embargo, está en paro desde hace 3 años. Al principio, conseguía pagar la hipoteca con ayuda de amigos/as y familiares. Pero desde hace 6 meses empezó a pagar solo 50€ y en los últimos 3 meses, ni siquiera ha podido pagar nada. Es normal, tiene que comer antes que pagar la hipoteca.

Por este motivo, el banco quiere que abandone la casa para poder utilizarla. También es normal, el banco está dejando de ganar el dinero de la hipoteca que no paga Verónica. Así, si consigue que se marche, podrá vender el piso a otra persona y conseguir el dinero que le corresponde.

Esta mañana, la comisión judicial se ha acercado a la calle en la que vive Verónica para notificarle que va a ser desahuciada. Aunque la propia Verónica y miembros de la PAH (Plataforma de Afectados por la Hipoteca) van a intentar parar el desahucio (primero dialogando con la comisión judicial y luego entorpeciendo la labor de los Antidisturbios), Verónica va a ser desahuciada.

Veamos su desahucio: <https://www.youtube.com/watch?v=HJINHRYqe2g>

Situación B: Desahucio por impago del alquiler a una propietaria particular

Verónica es una madre soltera con una hija de 14 años a su cargo. Lleva viviendo en su piso de Parla desde 2009. Siempre ha pagado el alquiler a su casera (500€). Sin embargo, está en paro desde hace 3 años. Al principio, conseguía pagar el alquiler con ayuda de amigos/as y familiares. Pero desde hace 6 meses empezó a pagar solo 50€ y en los últimos 3 meses, ni siquiera ha podido pagar nada. Es normal, tiene que comer antes que pagar el alquiler.

Por este motivo, la casera quiere que abandone la casa para poder utilizarla. También es normal, la casa es de la casera y ella también necesita el dinero del alquiler para poder vivir.

Esta mañana, la comisión judicial se ha acercado a la calle en la que vive Verónica para notificarle que va a ser desahuciada. Aunque la propia Verónica y miembros de la PAH (Plataforma de Afectados por la Hipoteca) van a intentar parar el desahucio (primero dialogando con la comisión judicial y luego entorpeciendo la labor de los Antidisturbios), Verónica va a ser desahuciada.

Veamos su desahucio: <https://www.youtube.com/watch?v=HJINHRYqe2g>

Anexo XI


Ficha para la reflexión sobre alternativas y consecuencias del caso de desahucio

Alternativas	Consecuencias para _____	Consecuencias para _____

Anexo XII

Ejemplo de autorregistro realizado por un alumno

Autorregistro personal		
¿Cuál es la situación y qué he hecho? Describe la situación en la que has actuado y lo que has hecho	¿Por qué lo he hecho? Explica por qué has decidido actuar de esa manera / Porque lo estoy haciendo	¿Cómo me he sentido? Cuenta cómo te has sentido al actuar así / cómo me siento.
- He empezado a utilizar las bolsas de plástico (compral) en vez de bolsas de basura para la basura.	- Para reutilizar las bolsas que tengo y así <u>reducir la fabricación de bolsas de basura con las consiguientes emisiones de CO₂.</u>	- Me he sentido bien, porque estoy colaborando, aunque sea en menor medida.
- He empezado a reciclar todo, no como antes que reciclaba algunas cosas.	- Para reciclar todos los materiales y sentirme mejor conmigo mismo.	- Me he sentido bien, porque con ese pequeño gesto, estoy colaborando.
- He empezado a cargar la batería del móvil, solo cuando tenga poca batería.	- Para <u>reducir el consumo de electricidad.</u>	- Me he sentido bien, porque <u>reduzco las emisiones de CO₂</u> de las fábricas y además reduzco la factura de la luz.

Autorregistro personal		
¿Cuál es la situación y qué he hecho? Describe la situación en la que has actuado y lo que has hecho	¿Por qué lo he hecho? Explica por qué has decidido actuar de esa manera	¿Cómo me he sentido? Cuenta cómo te has sentido al actuar así
He mandado recoger un envoltorio de bollos del suelo del parque a un amigo.	Lo hago porque no me gusta ver suciedad en mi entorno y si lo puedo evitar lo hago.	Yo me siento bien al mandárselo aunque luego tiran más cosas, pero cuando veo a alguien haciendo algo así yo no me cayo y le mando a tirar la basura a la papetera.
Como en mi habitación tengo una papetera voy a comberirla solo para papel.	Lo hago para poder reciclar papel y que no se junte con otros residuos.	Me he sentido satisfecha conmigo misma, <u>me siento mejor persona.</u> 
A veces cuando veo a una persona que no recoge las defecaciones de su perro le pregunto que si no lo va a recoger. (así hago que la persona se sienta mal y lo recoge)	Lo hago porque no me gusta ir por la calle e ir esquivando defecaciones.	Me he sentido bien porque creo que esa persona la proxima vez se lo va a pensar mejor lo de dejar eso en el suelo.

Anexo XIII

Petición de asistencia al Pleno de la Junta Municipal de Villaverde

OFICINA DE REG. OAC VILLAVERDE
ENTRADA / REGISTRO
Fecha: 04/01/2016 Hora: 12:25
Nº Anotación: 2016/002125

INSTANCIA GENERAL

1 DATOS DEL/DE LA INTERESADO/A

DNI, NIF, NIE, CIF: 51482334-T Nombre o razón social: ALVARO RATAEL ~~Chelito Hincado~~
 Primer apellido: CASADO Segundo apellido: MIGERO
 Tipo vía: CALLE Domicilio: DEL GIJERRO N.º: 6 Portal: Esc.:
 Planta: 3ª Puerta: C C.P.: 28041 Municipio: MADRID Provincia: MADRID
 Teléfono(s): 66046164 / Correo electrónico: alvarocunelcasado@gmail.com

2 DATOS DEL/DE LA REPRESENTANTE

DNI, NIF, NIE, CIF: _____ Nombre o razón social: _____
 Primer apellido: _____ Segundo apellido: _____
 Tipo vía: _____ Domicilio: _____ N.º: _____ Portal: _____ Esc.: _____
 Planta: _____ Puerta: _____ C.P.: _____ Municipio: _____ Provincia: _____
 Teléfono(s): _____ Correo electrónico: _____

3 DATOS A EFECTOS DE NOTIFICACIÓN

DNI, NIF, NIE, CIF: _____ Nombre o razón social: _____
 Primer apellido: _____ Segundo apellido: _____
 Tipo vía: _____ Domicilio: _____ N.º: _____ Portal: _____ Esc.: _____
 Planta: _____ Puerta: _____ C.P.: _____ Municipio: _____ Provincia: _____
 Teléfono(s): _____ Correo electrónico: _____

4 EXPONE

Que siendo profesor del alumnado de 4º ESO del Colegio "Comunidad Infancia de Villaverde", en el marco de la asignatura de "Ética" y como forma de mejora del aprendizaje del alumnado y al fomento de una ~~actitud~~ ciudadanía activa ~~entre~~ para con éstas

5 SOLICITA

La posibilidad de asistir con un grupo reducido de alumnos (de unos 10) al Pleno que se celebra el 3 de marzo para que uno de ellos/as pueda intervenir brevemente (a 2 minutos) para comunicar algunas sugerencias de mejora en relación al barrio.

6 DOCUMENTACIÓN QUE APORTA

En MADRID, a 4 de ENERO de 2016.

Firma:

Señ./a. Sr./sra. Concejal/a Presidente/a del Distrito de _____
 Los datos identificativos recogidos en la instancia general serán incorporados y trasladados en el fichero "Registro de entrada y salida" cuya finalidad es el control y gestión documental entre las distintas dependencias municipales. Los datos podrán ser cedidos de conformidad con lo previsto en el artículo 11 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. El órgano responsable del fichero es la Dirección General de Ciudadanía y Atención al Ciudadano con dirección en la calle Arco 45, 28014 Madrid, ante el que la persona interesada podrá ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición, todo lo cual se informa en cumplimiento del artículo 5 de referida Ley Orgánica 15/1999.

Anexo XIV

Aprobación de la proposición realizada por uno de los grupos políticos municipales a raíz de que no asistiéramos al Pleno Municipal (puede consultarse en

<http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Villaverde/ActasVillaverde/2016/acta7abril2016.pdf>)

6. Proposición 2016/0313124 presentada por el Grupo Municipal Socialista para que se ponga en marcha una campaña de difusión e información de los plenos del Distrito entre las AMPAS y las direcciones de los centros escolares y que se ofrezca a éstas la posibilidad de organizar visitas e intervenciones de los estudiantes en los plenos, y en su caso se sustancien sus intervenciones tras el punto del orden del día de las proposiciones de grupos políticos y asociaciones.

Dña. Montserrat Díez Olazábal, vocal vecina del Grupo Municipal Socialista, da la bienvenida a las compañeras que se incorporan al pleno. Su proposición ha venido suscitada por la petición de un instituto que finalmente no se pudo sustanciar debido al momento en que se produce el turno de ruegos y preguntas y por ser muy tarde para los alumnos.

Es una gran idea puesto que es fundamental la educación en valores y en pluralismo, la participación de los jóvenes en los plenos ayudaría a conocer los mecanismos de participación suponiendo una experiencia enriquecedora para todos.

Insta que en el supuesto de que hubiera una participación se pueda modificar el mecanismo actual para que no tengan que esperar al final del pleno y se favorezca su participación.

Junta Municipal de Villaverde
Sesión Ordinaria de 7 de abril de 2016

3



Secretaría de Distrito

Dña. Lorena Yusta Pérez, vocal vecina del Grupo Municipal Ahora Madrid, apoya la propuesta que supone no sólo pedagogía política sino acercamiento de las instituciones al sector más joven.

Con esta propuesta desea que la sinergia de esfuerzos de como resultado un presente y un futuro de ciudad con soberanía real y que sean conocedores de su presente que no esté orquestado por una élite empresarial o política.

Agradece el esfuerzo y dedicación de las AMPAS, que han reflejado su interés por la educación así como al profesorado y alumnado que han generado una participación dentro del sector educativo.

D. Javier Maurín Rodríguez, portavoz del Grupo municipal Ciudadanos, indica que han hablado con la representación de las AMPAS, que desconocían esta propuesta, pero le tranquiliza el saber que se ha impulsado desde la Dirección de un Instituto. Esta propuesta implica que el pleno se acerque a los vecinos y entiende que el cambio que se propone del orden de intervenciones sólo se cumplirá si se cumple con el actual Reglamento. Si se pudiera hacer no hay inconveniente. Su voto a favor.

Dña. María del Pilar García Moreno, portavoz adjunta del Grupo Municipal Popular, manifiesta que es importante acercar el pleno a los menores del Distrito.

Prueba de ello es que el equipo de gobierno anterior creó el programa de dinamización de participación infantil y juvenil consiguiendo que se consolidará el funcionamiento de la comisión de participación de infancia y adolescencia en la que podían participar alumnos de todos los centros del distrito e incluso se realizaba anualmente un pleno infantil donde se transmitían los problemas de Villaverde. Este Programa se sigue realizando ya que fue consensuado con los vecinos a través de los Planes de Barrio.

Le parece adecuada el contenido de la proposición relativa a la campaña. En relación a que los menores tengan la oportunidad de intervenir al finalizar los puntos del orden del día, precisa que el Reglamento Orgánico de los Distritos no lo contempla.

Por esta razón manifiesta su voto en contra, no porque no consideren importante la participación infantil y juvenil, sino porque estarían contraviniendo el Reglamento.

Añade que si quieren este tipo de intervenciones, cambien el Reglamento.

Su voto en contra.

El punto es aprobado por mayoría.

Anexo XV

Ficha para facilitar la escritura de la carta al concejal

Voy a escribir una carta al Concejal-Presidente de la Junta Municipal de mi distrito por el tema de la limpieza del barrio, entonces... ¿Cómo puedo hacerlo?

Antes de empezar: ¡me planifico!

- Lo primero, puede serme útil pensar en **a quién quiero que vaya dirigida** la carta: ¿sólo al Concejal-Presidente de mi distrito o también a todos los grupos políticos que conforman el pleno municipal?
- Una vez que tengo claro a quién va dirigida, ¿qué **tipo de lenguaje** tendré que usar? ¿debo de ser muy formal o con ser un poco correcto valdría?
- Bien, aunque sé a quién voy a escribir y “las formas” que voy a utilizar, ¡aún no tengo claro **qué quiero decir!** Para ello puede serme útil pensar:
 - o ¿**Cuál es el objetivo** con el que escribo la carta?: protestar, lograr que el Concejal-Presidente mejore la situación del barrio, quizás ambas cosas....
 - Si mi objetivo solamente es protestar, pero no proponer nada, pueden ayudarme estas preguntas:

¿Qué me molesta concretamente? ¿Por qué?

- Si mi objetivo es lograr que el Concejal-Presidente mejore el tema de la limpieza en el barrio, además de expresarle mi malestar, entonces puede serme útil pensar:

¿Cuál es la situación/es del barrio en relación a la limpieza que no me gusta/n?

¿Qué pienso que hay que mejorar?

¿Por qué pienso que es importante resolverlo?

¿Qué estoy haciendo yo actualmente para mejorar esos problemas o qué creo que es responsabilidad mía hacer?

¿Qué creo que es responsabilidad del Concejal-Presidente? ¿Qué le pido? ¿Se me ocurre alguna idea que pueda aportar?

Cuando ya tengo mis ideas ordenadas: ¡escribo!

- Puede serme útil empezar con alguna frase tipo: *Querido/estimado* Concejal-Presidente...
- Para redactar la carta, puede servirme seguir el guion de preguntas **en negrita** que anteriormente hemos utilizado para ordenar nuestras ideas.
- Mientras escribo es útil que vaya valorando si me he desviado del plan inicial que tenía o no, y por qué: quizás se me vayan ocurriendo nuevas ideas que, por tanto, tendré que ver dónde encajan mejor...
- Estaría bien terminar la carta con alguna frase concreta: *Esperando que atienda mi solicitud...*

Y para acabar: ¡reviso!

- Sería muy útil volver a pensar para qué he escrito la carta (mi objetivo) y leerla pensando si lo que he escrito cumple ese objetivo. ¿Y si lo leo en voz alta para darme cuenta mejor de los fallos que pueda haber?
- También es útil valorar si la estructura de la carta tiene sentido: ¿hay un principio, un desarrollo y una despedida?

- ¿Qué tal la ortografía?
- ¿Estoy satisfecho con lo que he escrito?
- ¡Ya está!

Ejemplo de planificación de las ideas y resultado de la carta

TEN EN CUENTA QUE esto es solo un ejemplo de cómo redactar la carta que nos ayuda a ver la estructura a seguir. Por tanto, es **IMPORTANTE** que vosotros/as escribáis vuestra carta a vuestra manera. ☺

Planificación	Carta
A quién va dirigida/frase para empezar	<i>Estimado Concejal-Presidente de la Junta Municipal del distrito de Villaverde...</i>
Objetivo y situación del barrio	<i>Te escribo (permítame el tuteo) porque creo que la situación de limpieza del barrio... Concretamente, cada día veo que....</i>
Por qué es importante	<i>Como comprenderá, (...) genera olores que afectan a nuestra salud y a que podamos estar a gusto en la calle... Sin duda, no niego que las tapas de los cubos pueden estar abiertas porque nosotros mismos como ciudadanos no las cerramos al tirar la basura, por eso yo siempre las cierro cuando la tiro, creo que es por el bien de todos...</i>
Qué estoy haciendo yo	<i>Sin embargo, no me parece bien que sean las propias personas encargadas de recoger la basura ("basureros") las que dejen los contenedores abiertos. Por eso le pido que, en la medida de lo posible... En este sentido se me ocurre como idea...</i>
Qué le pido al Concejal-Presidente	<i>Sin más que comentarle, espero que considere mis propuestas y, en la medida de sus posibilidades, logre mejorar esta situación. Un saludo.</i>
Cierre de la carta	

Anexo XVI

Carta de una alumna dirigida al concejal municipal para instarle a mejorar la situación de limpieza del barrio

Estimado Concejal-Presidente de la Junta Municipal del distrito de Villaverde, le escribo por que veo que la situación de nuestro barrio esta mal, por que aparte de que los ciudadanos tenemos parte de culpa al tirar las cosas al suelo, los pocos barrenderos que hay casi no limpian, y esto habría que mejorarlos. Como comprenderá esto es muy importante por que si esto no se resuelve, dentro de unos años las calles van a estar llenas de basura, sin casi poder andar, con unos olores que pueden afectar a nuestra salud, etc.

Yo actualmente los papeles no los tiro al suelo sino a la basura, incluso cuando alguien tira algo al suelo le pido por favor que lo recoja; también estoy reciclando, ^{por otro} y ~~que~~ pinto las tapas de los cubos de basura no se cierran, así que yo las cierro porque generan mal olor.

Sin embargo no me parece bien y pienso que es responsabilidad suya, el que los barrenderos no limpien adecuadamente o que los basureros no cierran las tapas de los cubos, o que no contrate a más gente, también es responsabilidad suya el no vigilar o preocuparse correctamente de la limpieza de su distrito.

En este sentido, se me ocurre ~~aportar~~ que la situación del barrio debería ser vista en todos los colegios o institutos para que desde pequeños sepan cuidar el medio ambiente; para esto, si no se pudiera ver en todos los colegios/institutos, quizá se podrían poner carteles o hacer alguna campaña para que la gente ayude a mejorar esta situación.

Sin más que comentarle, espero que considere mis propuestas y en la medida de sus posibilidades logre mejorar esta situación. Un saludo.

Anexo XVIII

Preguntas de la entrevista final con la docente

Preguntas	Respuestas
1. En general, ¿cómo valoras los cambios realizados en la asignatura?	<i>Bien. El tema del autorregistro ya sabes que genial. Y eso que pensaba que no iban a hacerlo. Luego, también he visto que les ha costado ponerse con el guion de trabajo, había que insistirles mucho. Aquí están acostumbrados a que se les exige poco y se les da todo masticadito, así que hay que ir detrás suya. También les costó un poco las presentaciones del barrio porque a algunos les daba vergüenza, pero salieron genial. Mira Adrián cómo lo tenía preparado... ¡y el grupo de Irene! Es una pena lo del Ayuntamiento, ya te lo comenté en el comedor antes de ponerte las notas, pero bueno es lo que hablamos, era muy tarde y ni yo podía dejar a A., ni F. acompañarte. Al menos has conseguido que si vamos puedan ir antes, es una información que podemos usar en el cole.</i>
2. ¿Crees que la forma en que hemos trabajado ha ayudado a los alumnos a aprender los contenidos de la asignatura? ¿Por qué?	<i>Ponerlo en práctica les ha ayudado, estoy convencida. Y sobre todo el tema de los derechos humanos. Creo que les ha servido para tener un criterio para valorar y ser mejores, aunque a algunos les va dar igual, ya lo sabes.</i> <i>Mmmm... Quizás nos ha faltado dar temario, pero yo nunca llego y este año menos porque, ¡vaya año te ha tocado Álvaro! A cambio hemos dado temas que les gustan y eso lo agradecen, ellos y nosotros. Mira cómo estaban atentos en muchas clases y ha participado gente que no solía participar, eso es un buen dato. Que es verdad que a veces les preguntabas tu para que participaran, pero bueno lo hacían,</i>
3. ¿Qué opinas de que el alumnado haya puesto en práctica los valores trabajados en la asignatura?	<i>Es lo que hemos ya hemos hablado, que si no lo ponen en práctica es cierto que no lo están aprendiendo, porque muchos pueden decirte que respetan los derechos humanos, pero luego les ves y no se lo creen ni ellos. De esta manera han podido ponerlo en práctica y pensar sobre ello.</i>
3.1. Entonces, ¿qué opinas del autorregistro? Al principio recuerdo que tenías dudas de si lo iban a hacer, ¿cómo lo ves ahora?	<i>Pues como ya te he comentado antes, sinceramente, me ha sorprendido que lo hagan, no me lo esperaba, sobre todo de algunos. Creo que ellos también lo valoran bien y es lo que ya hemos hablado, si no lo ponen en práctica es cierto que no lo aprenden y esto les ayuda. Y también te digo que alguno ha podido inventárselo, pero la mayoría no, sé que lo han hecho.</i>
4. ¿Y de las actividades de fomento del pensamiento crítico?	<i>Me gustan más los debates menos estructurados, aunque hacer algunas actividades así no están mal, pero prefiero un formato más abierto.</i>
4.1. ¿Y cómo hacer para que todos participen en los debates?	<i>Es verdad que no todos participan si es muy abierto y eso es un fallo que puede corregirse con estas actividades. Pero es un tiempo tener que pensarlas y luego, no sé, no lo agradecen tanto. Lo del autorregistro sí, Álvaro, no me malinterpretes, eso les ha calado. Pero yo creo que les gusta más debatir en general o al menos es más sencillo y les cuesta menos.</i>
5. Hemos hecho el autorregistro y hemos tratado de ser coherentes en clase con el tema del medioambiente	<i>Lo que hablamos, somos modelos y hay que intentar ser coherentes con lo que decimos. Ya sabes que, bueno, yo he hecho el autorregistro a medias, pero tu sí y creo que ellos lo agradecen. Lo notan. Está bien.</i>

(ventanas y puerta cerrada con calefacción, aprovechar luz natural.

¿qué te parece? ¿Crees que es útil haberlo hecho?

6. ¿Crees que les ha servido a los alumnos que les adelantemos la forma de trabajo y los criterios de calificación?

Sí, es lo que decía, están acostumbrados a ir detrás suya y a que se les exija poco y al menos así ya sabían desde el principio qué tenían que hacer, los puntos que valía... Por ejemplo, tenían que rellenar el guion de trabajo, pero el autorregistro valía muchos puntos y mira que se lo hemos dicho y al final, lo hacían. Eso quizás ha ayudado a que lo hagan.

6.1. ¿Y piensas que los chicos deberían tener por adelantado siempre lo que van a hacer y cómo se les va a evaluar?

Bueno... Siempre no se puede, ya has visto que aquí no paramos. Pero claro, bien sí que les puede venir. No sé... O sea, sí que les vendría bien, es lo ideal, como preguntarles por sus conocimientos previos y todo lo del constructivismo, pero no siempre se puede.

7. ¿Y a ti, piensas que te ha servido algo de lo que hemos hecho? ¿Con qué te quedas? ¿Utilizarías alguna cosa para el curso que viene?

Bueno, ya sabes que eres un terremoto y que lo quieres todo y a veces no se puede, pero creo que has sabido adaptarte y ser flexible, y que hemos hecho todo lo que hemos podido. A mi me ha servido por ejemplo el autorregistro creo que lo voy a usar, eso sobre todo, e incluso el tema de llevarles al Ayuntamiento aunque haya salido mal. Lo demás es difícil porque hay muchos temas que dar y habría que adaptarlo y lleva tiempo, pero bueno lo tengo por escrito y podré mirarlo si es necesario. Entiéndeme no digo que esté mal, creo que tu has hecho un trabajo enorme con ello, bueno y yo en lo que me toca, pero tu más y les ha servido.

Anexo XIX

Ejemplo extraído del guion de trabajo de una alumna para reflejar la evolución de su postura

¿Pienso que es importante respetar el medioambiente? ¿Por qué?

Si, porque si no lo respetamos salimos perdiendo todas.

Reviso mi postura del tema

¿Qué pienso ahora del respeto a medio ambiente? ¿Hay alguna diferencia con mi postura inicial?

Creo que como dije al principio del tema el respeto al medio ambiente es muy importante. De ello depende nuestra vida y la de las demás especies. Y todos somos responsables de reciclar, reutilizar y consumir bien. También de tener limpio el barrio.

¿Qué opino ahora sobre el respeto al medio ambiente? ¿Ha cambiado mi opinión? ¿En qué sentido?

Creo que mi opinión sigue siendo igual solo que ahora estoy más concienciada y hago más cosas.

Si, es importante el respeto al medio ambiente como dije por la supervivencia de todos.*

* Y somos responsables nosotros de reciclar, reutilizar y consumir y ahorrar mejor energía: apagar luces, usar programas cortos de la lavadora, no derrochar energía en clase,... Y también el ayuntamiento tiene que asegurar la limpieza del barrio y si no podríamos protestar.

Anexo XX

Ejemplo de rúbrica para mejorar la autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado

Objetivo	Nivel de competencia del alumno o alumna		
	A	B	C
El alumnado adquiere unos contenidos teóricos básicos	No realiza el guion de trabajo	El guion de trabajo está realizado. Se utilizan algunos argumentos dados en clase	El guion de trabajo está realizado. Se utilizan argumentos dados en clase y propios
El alumnado es capaz de reflexionar críticamente y de posicionarse en los debates y por escrito	No participa en los debates/ estrategias de reflexión crítica puestas en marcha No escribe su postura	Ha participado pocas veces o siempre a petición del profesorado Escribe su postura sin justificarla	Participa en varias ocasiones Escribe su postura dando argumentos propios y/o trabajados en clase
El alumnado respeta las opiniones de los compañeros y compañeras y trata de facilitar el consenso como grupo.	El alumnado falta al respecto a los compañeros, le cuesta mantener el turno de palabra	El alumnado respeta a los compañeros, pero en sus argumentos no intenta integrar las ideas de los demás	Además de respetar las opiniones de los demás, el alumnado utiliza en sus argumentos aspectos señalados por los demás y trata de integrarlos con los suyos, facilitando los puntos de encuentro y argumentando las razones de los desencuentros.
El alumnado es capaz de reconocer situaciones de injusticias y desigualdades sociales	Reconoce (oralmente en clase, en el autorregistro o en el guion de trabajo) pero no actúa	Reconoce y actúa en un ámbito concreto (familia, clases, patio...) y/o con una única acción.	Reconoce y actúa en varios ámbitos (familia, clases, patio...) y/o varias acciones
Y lleva a cabo acciones en consecuencia con esas situaciones de injusticia y en coherencia con su posición	Al no actuar, no existe coherencia entre su postura y su acción	La coherencia entre su postura, su acción y lo que siente es dudosa	Existe coherencia entre lo que el alumnado hace, cómo se posiciona y lo que siente (principalmente a través del autorregistro)