

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS ATENCIONALES
A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

-

**PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF ATTENTION STRATEGIES THROUGH
THE SUBJECT OF PHYSICAL EDUCATION**

MÁSTER PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

-

ESPECIALIDAD EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

ELENA FERRER ARANDA (631004)

ANA CRISTINA BLASCO-SERRANO (Directora)



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza



Universidad
Zaragoza

ÍNDICE

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS ATENCIONALES A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN FÍSICA	1
1. RESUMEN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. INTRODUCCIÓN.....	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
Orientación educativa	9
<i>Modelo de programas</i>	11
Componentes de un programa para el desarrollo de estrategias atencionales	13
<i>Atención</i>	13
<i>Motivación</i>	14
<i>Percepción de logro</i>	15
<i>Planificación</i>	16
5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.....	18
Contexto del programa.....	18
Objetivos del programa.....	18
Principios metodológicos.....	19
Recursos.....	19
Temporalización	20
Sesiones	20
6. ESTUDIO EMPÍRICO	22
Objetivos.....	22
Participantes.....	23
Herramientas y estrategias de recogida de información	24
Procedimiento de investigación	25
<i>Acceso al campo</i>	25
<i>Permanencia en el campo</i>	26
<i>Salida del campo</i>	27
Análisis de datos	27
Resultados y Discusión	28
<i>Atención</i>	28
<i>Percepción de logro</i>	29

	3
<i>Motivación</i>	31
<i>Planificación</i>	32
<i>Interacción entre las categorías</i>	32
Conclusiones	36
7. BIBLIOGRAFÍA	42
8. ANEXOS	49
ANEXO 1: Materiales utilizados	49
ANEXO 2: Temporalización	53
ANEXO 3: Procedimiento de las sesiones	54

1. RESUMEN

El presente trabajo pretende evaluar la aplicación de un Programa para el desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de Educación Física realizado en un Colegio Público Integrado con el alumnado de 1º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria. El programa presentado tiene la finalidad de buscar el desarrollo de la atención y la motivación para la mejora del funcionamiento del alumnado tanto en el contexto escolar como en su funcionamiento social y personal ya que se considera que, una atención adecuada, puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de su influencia en el proceso de manipulación de la información. Para ello, se desarrolla un programa en un total de ocho sesiones en la asignatura de Educación Física, con el juego como estrategia pedagógica clave.

Para evaluar dicho programa, desde una perspectiva cualitativa, se realiza un estudio empírico en el que se busca la consecución de los siguientes objetivos: conocer el impacto que el programa tiene en el alumnado, Profundizar en cómo la intervención favorece la motivación de los alumnos y las alumnas; conocer cómo la participación en el programa influye en la autopercepción sobre el desarrollo de estrategias atencionales y de planificación; e indagar en cómo el aumento de la percepción de logro permite mejorar la motivación y la adherencia al programa. Como conclusiones se puede extraer que, durante la duración del programa, no sólo se observa el trabajo en la atención, sino que, tras la evaluación realizada se muestra que la motivación, la percepción de logro y planificación también han influido en el desarrollo de las actividades. Sin embargo, hubiera sido conveniente realizar un programa más extenso en el tiempo para poder profundizar en el proceso del alumnado durante la intervención y sobre las mejoras de estos.

Palabras clave: atención, planificación, percepción de logro, motivación

ABSTRACT

The present work intends to evaluate the application of a Program for the development of attentional strategies through the subject of physical education carried out in an Integrated Public School with the students of 1st and 4th of ESO. The program presented has the purpose of seeking the development of attention and motivation to improve the performance of students both in the school context and in their social and personal functioning, since it is considered that adequate attention can favor the process. of teaching-learning through its influence on the information manipulation process. Through an active methodology, a series of planned activities are developed in a total of eight sessions carried out during the physical education class, the game being a

pedagogical strategy of vital importance for the intervention due to its multiple benefits.

From the implementation of the activities and from a qualitative perspective, an empirical study conducted in which the following objectives are sought: Know the impact that the program has on the students, Delve into how the intervention favors the motivation of the students, to know how participating in the program influences the self-perception of the development of attentional and planning strategies and to investigate how the increase in the perception of achievement allows the students to improve motivation and adherence to the program. To sum up, it can be concluded that, during the execution of the program, not only the work of the expected variable is observed, that is, attention, but, after the evaluation carried out, it is shown that motivation, the perception of achievement and planning. Have also influenced the development of activities. However, it would have been convenient to perform a more extensive program in time to be able to delve into the process of the students during the intervention and their improvements.

Keywords: attention, planning, perception of achievement, motivation

2. JUSTIFICACIÓN

El Trabajo de Fin de Máster que se presenta es el trabajo que concluye con el Máster de Profesorado con especialidad en Orientación Educativa. Este máster se inició con la idea inicial de abrir mi camino profesional y comenzar con un proceso de apertura y búsqueda de nuevos retos profesionales. Siendo ésta la primera razón por la que tomé la decisión de continuar con mi formación, este máster se entrelaza con mi labor profesional ya que de forma prioritaria mi trabajo va dirigido a sujetos en edad de formación escolar por lo que no sólo la consecución de mi principal objetivo puede verse satisfecho, sino que complementará a mi labor profesional.

Igualmente creo que la labor del profesional de la orientación tiene una gran relevancia ya que se trabaja en unas etapas de crecimiento y desarrollo que marcan el futuro tanto profesional como social.

En lo que tiene que ver con el tema elegido, debido a mi experiencia profesional he podido observar que la atención tiene una enorme influencia en el proceso de desarrollar estrategias y conseguir objetivos por lo que es vital el aumento de la capacidad atencional en las personas.

Este tipo de trabajo lo comencé en el ámbito deportivo trabajando a través de distintas dinámicas la mejora de herramientas utilizando un proceso reflexivo que haga consciente su importancia y aumentando la autonomía y el compromiso de estos hacia el trabajo.

Por esta razón, y vista la importancia se utilizó la transferencia de metodologías y técnicas de aprendizaje desde el ámbito deportivo hacia el ámbito académico.

3. INTRODUCCIÓN

La atención es un elemento esencial dentro del proceso de aprendizaje, de hecho, se puede considerar como un aspecto importante en la manipulación de la información “que influye sobre la selección de información y establece prioridad en el procesamiento” (León, 2008). Por esta razón, la intervención que se presenta se basa en el desarrollo de la atención y en la búsqueda de beneficios en el funcionamiento del alumnado dentro del contexto escolar. Desde el departamento de orientación se debe asegurar al alumnado un trabajo de competencias emocionales que permitan hacer frente de forma exitosa a las diversas situaciones que se pueden dar en las organizaciones, el contexto comunitario y en la sociedad en general (Morales-Carrero, 2020). Es decir, el orientador o la orientadora no sólo busca que el alumnado utilice diferentes estrategias dentro del contexto educativo, sino que las utilicen dentro de todos los procesos de crecimiento y evolución como puede ser el contexto deportivo, en el futuro contexto laboral o en la consecución de objetivos dentro del crecimiento personal.

En esta línea, considerar al profesional de la orientación como agente interno de cambio tiene que ver con entender la labor desde “una perspectiva sistémica”, es decir, un agente que tiene como objetivos “optimizar el logro académico y establecer relaciones de trabajo colaborativas con el equipo docente y el equipo directivo” (Martínez Garrido, 2010). Además, decir que, para que este objetivo se consiga es importante que el profesional o la profesional de la orientación motive a los y las estudiantes a asumir riesgos controlados y a llevar a cabo cambios ante las diferentes demandas que van a ir surgiendo en su formación académica y subrayando la importancia de la adquisición de hábitos y estrategias que faciliten su preparación y ayuden en la toma de decisiones (Morales-Carrero, 2020).

Por lo tanto, el orientador o la orientadora se concibe como:

“especialista con las competencias personales y profesionales de las que depende la atención de todas las dimensiones del ser humano dentro y fuera del sistema educativo, proveyendo, a través de relaciones de ayuda, la prevención de problemáticas que pudieran imposibilitar el efectivo desarrollo del potencial del ser humano” (Bisquerra, 2005, p.191)

Por último, es importante resaltar que el profesional o la profesional de la orientación debe tener un fuerte compromiso de mejora y “colabora con los docentes para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral, trabajando en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica diaria” (Martínez Garrido, 2010, p.110).

Los apartados que se van a presentar a continuación son los siguientes. En primer lugar, se comenta la fundamentación teórica, en la que se van enmarcando los conceptos más relevantes dentro

de un marco teórico justificando y analizando porqué es importante el programa de intervención que se ha realizado con el alumnado de un Centro Público Integrado (CPI). En segundo lugar, se explica y se desarrolla el programa para el Desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de Educación Física. En tercer lugar, se examinan los resultados del estudio empírico realizado para evaluar la implantación de dicho programa. Por último, se presentan tanto las referencias utilizadas como los anexos con el material que se ha empleado para el desarrollo y consecución de las actividades.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Orientación educativa

El orientador o la orientadora es un agente con múltiples funciones dentro del contexto educativo ya que otorga la capacidad de adaptar el currículo a la realidad del centro, con las características del alumnado y su contexto. Según Arnaiz (2011), los centros deben fomentar prácticas como crear entornos educativos donde el alumnado pueda aprender, crear estructuras colaborativas con el profesorado para aunar esfuerzos y trabajar hacia una meta común, mantener una actitud abierta hacia el cambio y la innovación, trabajar de forma cooperativa con las familias y el entorno del alumnado, potenciar valores como el respeto y la solidaridad y trabajar habilidades sociales y cívicas. En este marco, la orientación educativa tiene un papel relevante a la hora de conseguir estos objetivos y, para que esto pueda hacerse realidad, las personas integrantes del departamento de orientación deben ejercer como agentes de cambio, es decir, como profesionales que entienden su centro y sus necesidades, para poder así trabajar con toda la comunidad.

Por esta razón, la actuación tiene que estar respaldada por los agentes principales del centro: equipo directivo, profesorado y alumnado. En esta línea, Álvarez y Romero (2007) comentan que, el orientador o la orientadora debe consolidarse como un referente de cambio buscando la transformación personal, organizacional y social a través de diferentes estrategias como: dinamizar grupos, facilitar el trabajo en equipo, planificar estrategias para resolver problemas, favorecer un clima de escucha y confianza, fomentar la reflexión y el debate y consenso entre otras (Balsalobre Aguilar y Herrada Valverde, 2018).

Para resumir, es importante tener acotadas las funciones que, desde el rol profesional del orientador u orientadora, se deben realizar (Morales-Carrero, 2020),

- Trabajar el autoconocimiento desde la identificación de potencialidades y fortalezas trabajando así el autoconcepto, la autopercepción y la autoestima
- Desarrollar la motivación como herramienta en la consecución de objetivos
- Potenciar la autoconfianza y la autoeficacia como estrategia para la construcción de la percepción de la realidad y el rol que juega en la sociedad
- Fomentar el sentido de la responsabilidad para orientar al alumnado para que asuma una posición positiva y autónoma frente a las exigencias a las que pueda enfrentarse
- Ayudar al desarrollo de habilidades para superar situaciones adversas evaluando las posibles alternativas

- Perfeccionar el uso de la resiliencia para sobreponerse ante los problemas que puedan acontecer desde una posición activa autónoma y responsable

Como ya se ha comentado, la labor del o la profesional de la orientación es buscar el desarrollo integral del alumnado mediante la utilización de diferentes metodologías y estrategias con las que se promueve la enseñanza teniendo como meta potenciar la autonomía y la formación en valores del estudiante. Por esta razón, la orientación debe acompañar al estudiante a alcanzar su autorrealización conociendo sus fortalezas para que las contraste con las debilidades. Además, de este primer trabajo, es importante que el alumnado tenga en cuenta la información de la situación que le rodea y, a partir de ahí, tomar decisiones (Mejía et al., 2018).

En concreto, es significativo el trabajo de una serie de habilidades y estrategias, buscando que el alumnado potencie su capacidad atencional para que pueda desarrollarse en todo su potencial y disfrutar el mayor número de posibilidades a lo largo de su vida. Sin embargo, también se debe buscar que sea el propio alumnado el que decida qué estrategias debe utilizar o incluso adaptar las herramientas a sus propias características y circunstancias. Con esto, se pretende fomentar la creatividad, así como formar a los estudiantes en autonomía y con habilidades para la resolución de problemas con el fin de construir una educación de calidad. Según González y González (2015), en esta etapa, el estudiante tiene que aprender a gestionar e integrar los cambios que se producen tanto en él como a su alrededor y, de esta forma, planificar y afianzar su desarrollo profesional y personal (Mejía et al., 2018).

El hecho de potenciar el desarrollo integral del alumnado debe realizarse con la intervención de la comunidad pedagógica, es decir, del profesorado y el alumnado en el que se proyecta el trabajo desde una perspectiva constructivista, enfocándose hacia las destrezas y ritmos de aprendizaje que surgen en el proceso formativo. Esta función de asesoramiento es quizá una de las más demandadas (Boza, 2001) y tiene que ver con guiar en herramientas y conocimientos que favorezcan los procesos de enseñanza/aprendizaje y de desarrollo integral del alumnado, para que el profesorado desarrolle sus propios proyectos de mejora, desarrollándolos y evaluándolos ellos mismos (Segovia et al., 2014). Esto quiere decir que la finalidad del asesoramiento debe ser la de ayudar al centro y al profesorado en el camino del desarrollo del buen aprendizaje para todo el alumnado (Domingo y Hernández, 2008). A nivel educativo, la orientación debe apoyar la labor de los docentes permitiendo comprender situaciones que pueden afectar al aprendizaje de los y las estudiantes, reforzando actitudes, habilidades y valores. Por ello, el profesorado, lejos de ser excluido, es parte del proceso en el que se les escucha y se les hace partícipes en el trabajo de su alumnado.

Para llevar todo esto a la práctica, hay que utilizar una metodología que incluya los principios de prevención, de desarrollo y de intervención social (Rodríguez Espinar, 1998). En los estudios de Conyne (1894), se enumeran unas características que tienen que ver con el principio de prevención y se refieren a la proactividad, a la actuación antes de que aparezcan los problemas, al trabajo de forma grupal y al planteamiento ecológico-sistémico. Por lo tanto, se considera la intervención como un proceso que se anticipa a situaciones que pueden dificultar el desarrollo pleno de una persona siendo el objetivo evitar que ocurran problemas o prepararse para abordar las consecuencias de las situaciones problemáticas cuando éstas ocurran.

Del mismo modo Marín y Rodríguez Espinar (2001), comentan los contenidos básicos del principio de desarrollo: los periodos se dan de forma peculiar, existen diferencias individuales y culturales, existen etapas clave y que los contextos en los que se desarrollan los estudiantes influyen en la forma de afrontar situaciones futuras. Según este principio, la intervención implica un proceso a través del cual se busca guiar a los y las estudiantes a través de su proceso de desarrollo personal para maximizar su potencial. El objetivo de este principio es aumentar y activar el desarrollo del potencial de un individuo a través de actividades que contribuyan a la formación de la personalidad, las habilidades, las destrezas y la motivación (Henaó López et al. 2006).

Por último, el principio de intervención social se desarrolla desde una perspectiva holístico-sistémica, es decir, en las intervenciones se deben incluir tanto condiciones ambientales como contextuales (Valladares et al. 2020), es decir, potenciar el hecho de que el o la estudiante identifique y reconozca las variables contextuales para poner en marcha herramientas o recursos que ayuden a su adaptación a las diferentes situaciones que se le presenten.

Hay que subrayar, por lo tanto, que teniendo en cuenta la importancia de la coordinación, la innovación y la creatividad junto con los principios básicos comentados se deben buscar formas adecuadas de intervención en el aula, utilizando recursos y herramientas que formen agentes activos y participativos que gestionen su propio desarrollo académico, profesional y vital (González y González, 2015) y esto se puede poner en marcha mediante el Modelo de Programas.

Modelo de programas

El modelo de programas tiene que ver que una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades y enriquecer, desarrollar y potenciar determinadas competencias. Este modelo incluye tanto al alumnado como al resto de los agentes educativos en las tareas planteadas y además se realiza desde una perspectiva directa y grupal, programada de manera contextualizada e intencional.

Igualmente, el modelo de programas es de carácter preventivo y sistémico dirigido a las necesidades del grupo-clase y considerando al alumnado como agente activo de su propio proceso de orientación potenciando sus competencias. Por esta razón, desde el punto de vista del profesional, el modelo de intervención por programas cumple con las expectativas del ámbito educativo.

Este tipo de modelo sigue unas fases que determinan la consecución tanto de los objetivos como de las diferentes actividades (González-Benito, 2018). Las fases son las siguientes:

1. Análisis del contexto en que se encuentra el centro
2. Identificación de necesidades que pretenden satisfacer con la aplicación del programa.
3. Formulación de objetivos claros, concretos y operativos.
4. Planificación del programa a través de la secuenciación de actividades, servicios y estrategias que permitan lograr los objetivos.
5. Ejecución del programa.
6. Evaluación del programa valorando el proceso y producto de la acción orientadora
7. Costes del programa tanto a nivel de recursos como materiales.

Dentro del modelo de programas hay que destacar que, una de las funciones es el asesoramiento, siempre desde la colaboración y el trabajo cooperativo con el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, desde el departamento de orientación, se debe de potenciar la innovación a través del establecimiento de programas que ayuden a potenciar al desarrollo integral del alumnado.

Una de las capacidades que se pueden desarrollar desde este tipo de metodología es el desarrollo de habilidades cognitivas tales como la atención. Las habilidades cognitivas se refieren a las “destrezas y procesos de la mente para realizar una tarea” y, además son aquellas que facilitan la adquisición del conocimiento y la recuperación de la información para utilizarlo en el futuro (Elizondo et al., 2010).

Teniendo en cuenta todo lo comentado hasta el momento, se presenta un programa para el *Desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de Educación Física* en el que se trabajan elementos tales como la atención, la motivación, la percepción de logro y la planificación.

A continuación, se procede a comentar dichos elementos y explicar cuál es su relevancia dentro del programa que se presenta.

Componentes de un programa para el desarrollo de estrategias atencionales

A continuación, se presentan los elementos que se han trabajado durante el desarrollo del Programa para el desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de educación física:

Atención

Dentro de estas capacidades, la atención tiene un valor importante ya que, si el nivel es el adecuado, puede favorecer al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se considera la atención como un elemento esencial en el desarrollo académico del alumnado ya que influye en el proceso de manipulación de la información que interfiere en la selección de información y establece la prioridad en el procesamiento (León, 2008).

Por lo tanto, se puede entender que, dentro del contexto educativo, la atención debe ser tenida en cuenta como un aspecto que se debe destacar a la hora de interiorizar los múltiples aprendizajes académicos y sociales que se dan en este periodo. Es responsable de poner en marcha y mantener los niveles de alerta, así como de atender algunos estímulos e ignorar otros (Blasco-Serrano et al., 2019). Dentro de la atención se debe entender el estado de alerta como un proceso automático e inconsciente que incluye atención sostenida y atención selectiva. Por un lado, la atención sostenida tiene que ver con la capacidad de tolerar tareas largas, aburridas, repetitivas o caracterizadas por largos periodos entre eventos importantes y, por otro lado, la atención selectiva permite a los estudiantes extraer información relevante ignorando los estímulos que pueden distraerles (Pawlowski, 2020).

Dentro de este concepto se deben diferenciar las diversas cualidades que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar e introducir la atención. En primer lugar, se comenta la selectividad, es decir, la selección hacia la que se debe llevar la atención, teniendo en cuenta que, la información de aquello que se está atendiendo se fija en forma de recuerdo. Otra de las cualidades es la concentración, la cual se produce cuando se fija la conciencia en un objeto determinado y que está influida por “los intereses, por la conciencia de la necesidad y por la dificultad de la tarea realizada” (Sierra, 2016, pg. 192). En tercer lugar, se habla de lo que se denomina estabilidad, es decir, la capacidad de mantener la atención durante un tiempo manteniendo el nivel de rendimiento óptimo. Otro punto que hay que tener en cuenta es la fluctuación de la atención que tiene que ver con pequeñas variaciones en la concentración que permiten su mantenimiento por tiempos prolongados ya que éstas brindan descansos que permiten que la atención pueda prolongarse más tiempo. La cualidad de la conmutación tiene que ver con pasar de una actividad a otra sin perder la calidad atencional con la que se previene la aparición del cansancio aumentando así la estabilidad atencional. Para terminar, se comenta la cualidad de la distribución que hace referencia a la capacidad de realizar más de dos acciones con una atención óptima (Sierra, 2016).

Estos procesos son de vital importancia para el aprendizaje siendo la atención selectiva la que se encarga de escoger o buscar información de forma controlada y voluntaria mientras que la atención sostenida se encarga de mantener el foco en una tarea en un tiempo determinado.

Motivación

En lo que tiene que ver con la motivación, hay que decir que se retroalimenta con el compromiso, ya que cuando el estudiante o la estudiante percibe que está consiguiendo objetivos y que el esfuerzo se recompensa, se motivan y comprometen más hacia aquello que están realizando. Por lo tanto, si el alumnado tiene un nivel motivacional óptimo apoyado por una sensación de poder lograr la tarea, los esfuerzos atencionales serán los adecuados y se adaptarán a la situación a la que se enfrenta la persona (Blasco, 2017).

Otro factor que influye en la motivación es el nivel percibido de competencia en un trabajo en particular. Esta percepción tendrá influencia en la toma de decisiones de cara a la ejecución de la actividad, es decir, si una persona se siente competente comenzará la actividad pensando en que va a completar la tarea con éxito, así pues, pondrá en marcha los recursos atencionales necesarios para afrontar las dificultades que vayan apareciendo.

Por lo tanto, la motivación se puede entender, como una variable que influye en el contexto escolar porque orienta el comportamiento de los alumnos y de las alumnas (Durán Fonseca y Acle Tomasini, 2022) relacionándose con una energía extra que guía la conducta hacia sus metas y que ayuda a poner en marcha una serie de esfuerzos para conseguir aquello deseamos.

Esta idea se basa en que una meta se puede considerar como una predisposición del alumnado ante sus tareas de estudio y aprendizaje. Así, las metas están compuestas por “creencias, habilidades, atribuciones y afectos que orientan la conducta de la persona” (Barca-Lozano et al., 2012, p.848). Según este autor, la importancia de este concepto reside en que tiene una influencia directa tanto en la cantidad como en calidad de las actividades de estudio, así como en las respuestas afectivas, cognitivas y conductuales ante el éxito y el fracaso. Sin embargo, la consecución de metas no es el único elemento que se debe tener en cuenta, sino que habrá que considerar cómo el alumnado procesa la información y si las estrategias que utiliza para ello son las convenientes para la situación o la actividad a la que se enfrenta.

En este sentido se puede hablar del aprendizaje autorregulado, es decir, un aprendizaje “voluntario para medir y guiar nuestro propio aprendizaje a partir de la metacognición que consiste en planificar, ejecutar y evaluar el propio aprendizaje”. Esta idea refuerza lo comentado al comienzo del trabajo sobre la necesidad de reforzar la autonomía del alumnado para que sean responsables y

comprometidos hacia su propio proceso de aprendizaje. Además, esta estrategia requiere “la capacidad de comprobar los resultados de su propio proceso de aprendizaje” poniendo en marcha actividades mentales como la atención, el repaso, el uso de estrategias de aprendizaje y el control de la comprensión (Aguirre et al., 2021 p.4).

Por ello, el aprendizaje centrado en el alumnado promueve el desarrollo apropiado de patrones motivacionales caracterizados por el uso de estrategias efectivas, sistemas adaptivos en cuanto al desarrollo del alumnado hacia su propio proceso de aprendizaje y el compromiso de realizarlos. Es decir, el hecho de que los y las estudiantes se sientan competentes al realizar la actividad aumentará la motivación de éste por el propio trabajo, poniendo en marcha esfuerzos que, de otra manera, no se pondrían en marcha (Blasco, 2017; Botella Nicolás y Ramos, 2020).

Por lo tanto, se puede decir que, en el aprendizaje se reconoce que el alumnado tiene sus pautas personales de conducta, motivaciones, experiencias y percepciones que influyen sobre el aprendizaje (Barca-Lozano et al., 2012) que hay que tener en cuenta a la hora de establecer las distintas intervenciones con los estudiantes.

Percepción de logro

En este punto hay que hacer referencia al logro personal, esto es, al conjunto de factores académicos y personales que intervienen en el desarrollo del alumnado a nivel académico. La percepción de logro se considera multidimensional e incluye la propia evaluación del desempeño de un individuo frente a los estándares y aspiraciones individuales y generales y teniendo en cuenta aspectos como la satisfacción, el reconocimiento y la autoeficacia (Saletti-Cuesta et al., 2013).

Es importante decir que, durante el desarrollo del niño o la niña en la escuela cobran mucha relevancia las vivencias académicas y sociales ya que pasa una parte significativa de su tiempo en clase, realizando tareas y ejercicios para el avance de su trayectoria educativa (Ibarra, 2019). Por lo tanto, hay que subrayar que el alumnado debe ser consciente de que tiene herramientas o que, si no las tiene, es conveniente que perciba que puede aprender ciertas estrategias para poder afrontar aquellas situaciones que se le presenten. Asimismo, constituye un periodo en el que la construcción de relaciones sociales nuevas cobra mucha importancia. Igualmente, en este proceso, el alumnado realiza evaluaciones personales basadas en la experiencia personal, las creencias y otras percepciones que le permiten explicar los resultados de sus acciones.

En esta línea la teoría que explica este fenómeno es la teoría atribucional de Weiner. Según este autor las causas a las que se atribuyen los éxitos y fracasos tienen consecuencias a nivel emocional, cognitivo y social (De la Torre Ramírez et al. 2002) siendo ésta la base fundamental para

entender el “proceso e interacciones de la cognición, emoción y conducta de los sujetos”. A partir de aquí, tratan de encontrar sentido a las circunstancias tanto de la vida cotidiana como aquellas de mayor relevancia y especificidad. Las atribuciones serían explicaciones cognoscitivas surgidas del cuestionamiento de los estudiantes sobre su éxito o fracaso, su grado de responsabilidad en un hecho y cómo asumieron o afrontaron estas situaciones. Por lo tanto, estas atribuciones van a influir en las expectativas del alumnado sobre las posibilidades de éxito en el futuro, en las conductas que debe realizar para lograr objetivos y en las reacciones emocionales que pueden surgir de estas conductas (Ibarra, 2019). Aquí se vuelve a dar importancia al hecho de crear un clima de confianza y sinceridad, es decir, que haya un canal de comunicación en el que se de paso a que el alumnado pregunte y resuelva sus dudas en lo que tiene que ver con su trabajo dentro del programa (Gallego-Arrufat y Raposo-Rivas, 2014).

Planificación

Planificar tiene que ver establecer una estrategia para conseguir un objetivo concreto o resolver una actividad de forma óptima. En el ámbito educativo se percibe cada vez más necesario que los y las estudiantes aprendan a ser más estratégicos y capaces de actuar con una intención específica para conseguir aquellos objetivos que se han planteado. Para llevar a cabo esta acción se deben tener en cuenta la particularidad de la tarea, lo que ésta exige, las demandas del entorno y las limitaciones y recursos que el alumnado tiene para afrontarla (Valle et al., 2013). Además, es importante que se aprenda a sacar conclusiones del error ya que una equivocación proporciona un tipo de información que puede servir como inicio para el desarrollo de la planificación favoreciendo el proceso metacognitivo y reflexivo sobre las competencias que se han puesto en marcha (Blasco, 2017).

De esta manera, es importante que se adapten las habilidades y los conocimientos adquiridos a las situaciones novedosas que se vayan presentando. Esta adaptación exige que el alumnado supervise lo que se ha realizado, analizando las conductas que han aumentado la probabilidad de conseguir los objetivos y aquellas que, por el contrario, les han alejado de la consecución de éstos.

Por lo comentado anteriormente se subraya la importancia de que el o la profesional al cargo de la intervención se centre en el proceso de aprendizaje del alumnado, es decir, llevar a cabo refuerzos verbales en los que se hace énfasis en el esfuerzo y en el compromiso de los participantes, incluso cuando hay algún error para que el alumnado no lo perciba como un aspecto negativo y tenga lugar el desarrollo de estrategias de planificación creando un clima de confianza, ofreciendo autonomía y el espacio adecuado para la toma de decisiones (Vázquez, 2011).

Así, el o la profesional de la orientación debe ostentar el papel de guía del aprendizaje y

orientar y dar a conocer las posibles opciones o estrategias que pueden llevar a cabo los estudiantes para conseguir realizar con éxito las actividades que se proponen en el programa que se presenta (Blasco-Serrano et al., 2019).

Del mismo modo no hay que olvidar las habilidades de control y regulación autónoma a la hora de poner en marcha una actuación estratégica, es decir, hay que considerar la autorregulación del aprendizaje (Valle et al., 2013). Este tipo de aprendizaje se considera como un elemento clave en el aprendizaje e implica que el alumno o la alumna controle y planifique sus actividades mentales. Para que se consiga este aprendizaje significativo es necesario “la activación de las estrategias adecuadas en cada uno de los procesos implicados en la adquisición del conocimiento” (Pinto et al., 2016).

En esta línea, la orientación psicopedagógica plantea trabajar diferentes competencias con el fin de desarrollar áreas cognitivas, procedimentales y actitudinales para así trabajar no sólo el rendimiento académico sino también la parte humana y social a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Contexto del programa

La presente intervención surge durante las prácticas del Máster de Profesorado con especialidad en Orientación Educativa en un CPI de la ciudad de Zaragoza. Los niveles educativos que acoge son Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, además, el centro cuenta con un Programa de Escolarización Anticipada de 2 años. Este CPI es un centro en el que se ponen en marcha de manera recurrente nuevas ideas relacionadas con la diversidad y la inclusión. En general, tanto el equipo directivo como el profesorado está muy implicado en trabajar no sólo las áreas ordinarias sino en abarcar todos los ámbitos vitales que rodean al estudiantado. Esto hace que sea fácil la aprobación tanto del equipo directivo y del departamento de orientación como del profesorado el programa presentado en el centro. En cuanto al grupo-clase seleccionado, la propuesta se lleva a cabo con la clase de Educación Física de 1º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria, ya que como se ha comentado anteriormente, el juego ayuda a que la adherencia al trabajo aumente. Del mismo modo, se busca que el alumnado sienta que están trabajando de manera diferente, con esto se quiere decir, fuera del aula, sin tomar apuntes y rompiendo la jerarquía profesorado-alumnado.

En este contexto se introduce el Programa para el desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de Educación Física en el cual se presentan una serie de actividades desarrolladas en ocho sesiones durante el tercer trimestre del curso académico 21/22 buscando el desarrollo por parte del alumnado seleccionado de estrategias para la mejora de la atención que beneficien al desarrollo del alumnado tanto en el contexto escolar como en su desarrollo integral en otras áreas vitales.

Objetivos del programa

La intervención que se presenta en este trabajo busca el *desarrollo de la atención y de la motivación* para la mejora del funcionamiento del alumnado tanto en el contexto escolar como en su funcionamiento social y personal. Desde el departamento de orientación y a partir de la premisa comentada, los objetivos que se buscan conseguir son:

- Promover la toma de consciencia de sus capacidades y estrategias atencionales y de motivación
- Facilitar la puesta en marcha de herramientas y estrategias atencionales y motivacionales
- Impulsar la búsqueda de estímulos prioritarios en distintas situaciones

- Fomentar la práctica de la atención constante durante el tiempo de la actividad

Principios metodológicos

La metodología que se utiliza en el programa de desarrollo de la atención es una metodología activa y de participación por parte del alumnado y del profesorado de Educación Física. Además, se utiliza el juego como estrategia pedagógica (Andrade et al. 2019) ya que permite un “desarrollo social, motriz, cognitivo del educando a través de actividades escolares que promueven la participación, genera vínculos afectivos y mejora la convivencia educativa, buscando alternativas para transmitir el conocimiento y fortalecer el aprendizaje” (Saldarriaga et al. 2020, p. 552). Esta es la razón, por la que, la coordinación de los recursos de los distintos departamentos va a ofrecer una serie de beneficios que aportan un valor añadido a toda la intervención, es decir, las actividades que parten del juego y del movimiento ayudan a aumentar la adherencia y sacar el máximo rendimiento a las actividades con el objetivo de salir de la línea estándar de trabajo, es decir, sentado en el aula.

El juego es, por tanto, un medio que nos aproxima, nos pone en contacto y nos proporciona aprendizajes sobre el entorno que tenemos más próximo siendo, por lo tanto, un instrumento relevante de educación integral (Rico, 2013).

Como se ha comentado anteriormente, la colaboración entre el departamento de orientación y el profesorado de Educación Física es vital para que la intervención tenga éxito por lo que se busca que formen parte de la toma de decisiones, que den su opinión ya que ellos son los que más conocen al grupo y, en general, que se sientan partícipes de todo el proceso de trabajo.

Del mismo modo, se fomenta la participación del alumnado en las sesiones que se realizan mediante el diálogo, el trabajo colaborativo y cooperativo. La finalidad es que el alumnado perciba que es el protagonista y que así adquiera la responsabilidad necesaria sobre su propio aprendizaje, entendiendo los beneficios y así poniendo en marcha diferentes acciones cuando aparezcan sensaciones de frustración o cansancio.

En resumen, en cuanto a los roles y los agentes implicados, el alumnado será el protagonista generando en él motivación por aprender y conocer, y de esta forma se generará el cambio y la consecución de los objetivos y actividades que se proponen mientras que, el profesorado y el departamento de orientación ejercen el rol de guía de ese aprendizaje y son quienes en su mayor parte preparan las actividades, organizan las sesiones, preparan los materiales y realizan tareas de observación.

Recursos

Los recursos materiales necesarios para la realización de las diferentes actividades se pueden

ver en el *Anexo 1* y, en cuanto a los recursos humanos se cuenta con la participación de la orientadora del centro, la orientadora en prácticas y el profesorado correspondiente de Educación Física.

Temporalización

Las actividades se realizan durante los meses de marzo a mayo utilizando las horas de la asignatura de Educación Física, es decir, se cuenta con dos horas semanales para la realización de las actividades planificadas. Por esta razón y para impulsar el trabajo cooperativo entre profesorado y departamento de orientación se trabaja de manera coordinada en la temporalización de las sesiones con el objetivo de que interfiera lo menos posible en el desarrollo normal de la asignatura.

El trabajo se puede dividir en dos bloques:

- Bloque A

Este bloque tiene que ver con la presentación de las actividades, la resolución de dudas, la administración del cuestionario Test de Atención-D2. Del mismo modo, estas sesiones se utilizan para recoger alguno de los materiales que se piden a los participantes.

- Bloque B

Durante las horas que corresponden a la realización de la asignatura de Educación Física se realizan las actividades en las que se trabajan de forma directa los objetivos que se han comentado anteriormente.

En el *Anexo 2*, se muestran las tablas de la organización temporal de las sesiones con 1ºA y 4ºB.

Sesiones

Las sesiones que se realizan en el conjunto del programa tienen una duración de unos 50 minutos y, como se ha comentado anteriormente, se realizan durante las horas de la asignatura de Educación Física. La planificación de las sesiones se consensua con el profesorado potenciando así el trabajo colaborativo entre el profesorado y el departamento de orientación.

En el *Anexo 3*, se comentan con detalle el procedimiento que se ha llevado a cabo en cada una de ellas.

La evaluación constante de un proyecto de este tipo es fundamental para comprobar si el objetivo está siendo alcanzado. Según Barbero y Cortes, (2005) la evaluación implica la observación y el análisis de la acción realizada, así como su diseño y los resultados de esta, para valorar el nivel de consecución de los objetivos del proyecto y de esta forma proponer las redefiniciones o ajustes para el futuro. Por esta razón, durante el transcurso del programa se realizan tareas como la

observación participante o las preguntas al alumnado para ir comprobando que la información que se está recibiendo es la correcta.

Por ello, en el siguiente punto se explica en profundidad el estudio realizado a partir del programa anteriormente explicado. Teniendo en cuenta que, la finalidad del programa de intervención es el desarrollo de estrategias atencionales y motivacionales a través de la asignatura de educación física nos preguntamos: ¿cómo influye un programa de estas características en el alumnado en el contexto escolar?

6. ESTUDIO EMPÍRICO

El presente estudio de iniciación a la investigación evaluativa (Tejedor et al., 1994) se lleva a cabo desde una perspectiva cualitativa, es decir, la utilización de métodos cualitativos con la que se pretende profundizar en el conocimiento sobre la interacción entre los diferentes elementos de la realidad educativa, tanto de los y las participantes con el medio, como en la producción de su propio conocimiento. Además, se busca observar en profundidad cómo perciben lo que está ocurriendo y de qué manera los diferentes agentes implicados, más o menos directamente, forman parte del proceso de investigación. Por lo tanto, las reflexiones, las observaciones y las percepciones se convierten en datos que forman parte de la explicación (Hernández, 2014).

Según Flick (2012) es importante tener en cuenta los significados subjetivos que los participantes dan al objeto de estudio poniendo énfasis en las situaciones y el modo en que éstas se generan, teniendo en cuenta los factores sociales, personales y de otro ámbito que están implicados.

Objetivos

Los objetivos del estudio presentado para el desarrollo de estrategias de atencionales a través de la asignatura de educación física son los que se presentan a continuación:

- Conocer el impacto en el alumnado del Programa de desarrollo de estrategias atencionales desde el área de educación física
- Profundizar en cómo este programa favorece el desarrollo de la motivación en el alumnado de 1º y 4º de Educación Secundaria.
- Conocer cómo la participación en este programa influye en la autopercepción del alumnado sobre el desarrollo de estrategias atencionales y de planificación
- Indagar en cómo el aumento de la percepción de logro permite mejorar la motivación y la adherencia al programa por parte del alumnado.

Participantes

Los agentes que participan en el Programa para el desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de Educación Física son básicamente tres: alumnado, el departamento de orientación y profesorado. El alumnado con el que se interviene es el perteneciente a las clases de 1º y 4º. El grupo de la clase de 1º consta de 20 estudiantes y la clase de 4º está formada por 21 alumnos y alumnas. Ambas clases son bastante homogéneas en cuanto al nivel atencional y, además ambos grupos tienen un funcionamiento normal dentro del aula.

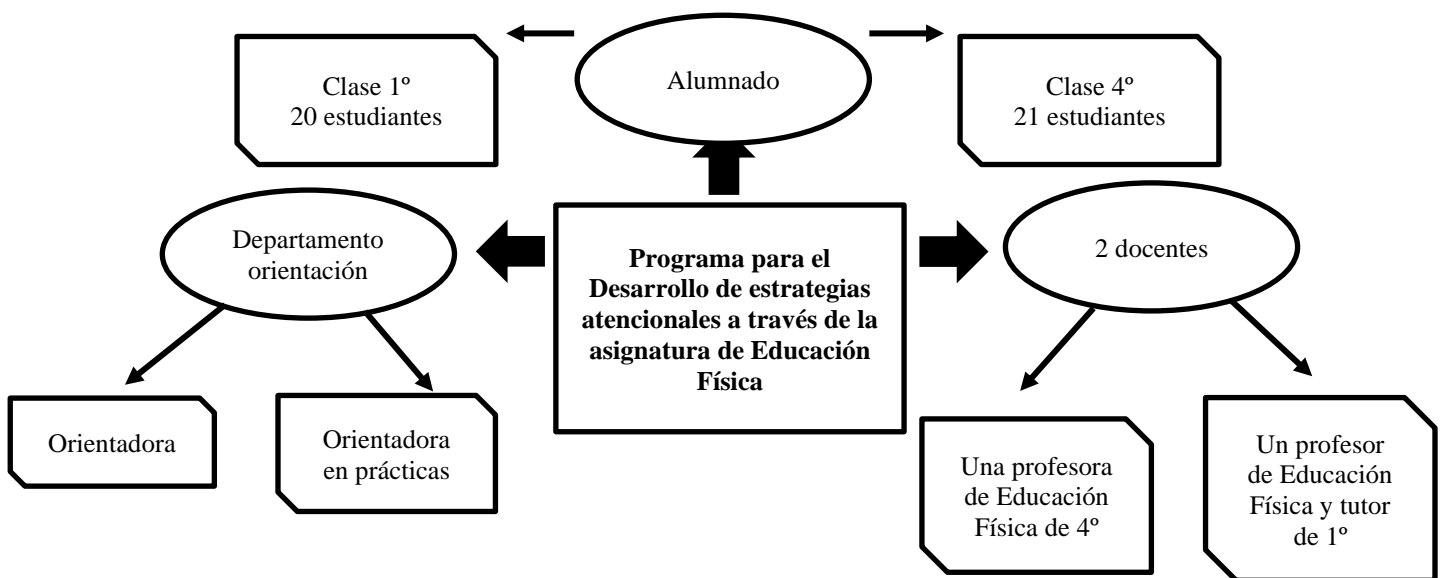


Figura 1. Participantes en el estudio

El rol de la orientadora tiene que ver con la parte organizativa del Programa para el desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de educación física. Es decir, este agente se encarga entre otras cosas de poner en contacto a la investigadora participante con el profesorado o de planificar los horarios de las sesiones para que no interfiera en el desarrollo normal de las actividades que hay que realizar durante el prácticum.

En cuanto a la investigadora participante, la orientadora en prácticas, su rol es la de conductora y dinamizadora del programa de intervención. Es decir, mediante el modelo de programas se pone en marcha una acción continuada y previamente planificada con la finalidad de lograr unos objetivos concretos y así satisfacer las necesidades percibidas.

Por último, el profesorado que participa en el proceso que se lleva a cabo es la profesora de

Educación Física de 4º de la ESO y el profesor de Educación Física de 1º de la ESO, que además es el tutor de este grupo.

Herramientas y estrategias de recogida de información

En el caso que nos ocupa, se utiliza la observación participante y las micronarrativas como estrategias para recoger información.

La observación participante tiene que ver con recoger datos observados de las prácticas de los diferentes agentes en su espacio natural, es decir, en el lugar donde las situaciones que realizan dichos agentes no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos. Esta técnica permite al observador tener un lugar en el campo en el que se investiga facilitando la aproximación hacia los sujetos de estudio y a determinada información relevante que, de otra manera, sería inaccesible (Jociles, 2018). Esta observación se realiza a lo largo de las sesiones del programa.

Tras llevar a cabo la actividad que se tiene planificada, la orientadora se queda en la clase para ser consciente de la realidad del grupo con la que va a trabajar. Estas acciones quedan reflejadas en un diario de investigación en el que se van anotando cuestiones como: relación profesorado-alumnado, funcionamiento del alumnado o percepción del nivel atencional del grupo. Del mismo modo, se utiliza esta herramienta para que la clase se acostumbre a la presencia de la orientadora en prácticas, es decir, al tener poco tiempo para realizar la intervención se debe invertir el máximo tiempo fuera de las actividades para trabajar la relación entre la profesional de la orientación y el alumnado haciendo de un elemento desconocido un elemento conocido y que no genera incertidumbre.

Por su parte, las micronarrativas surgen como una tarea voluntaria individual que el alumnado realiza en casa y que debe entregar en la última sesión del programa. En estas micronarrativas se pide al alumnado que reflexione sobre el trabajo realizado las semanas anteriores, indicando qué aspectos del programa les han gustado, qué se llevan de las actividades que se han realizado, que analicen qué conductas han llevado a cabo para cumplir objetivos... Las narrativas de los y las estudiantes dan una información relevante al programa, ya que se toma como elemento principal de evaluación. Gracias a esta herramienta se pueden sacar conclusiones subjetivas y no directivas sobre el trabajo que se ha realizado a partir de los escritos de los protagonistas y las protagonistas del programa. De hecho, las micronarrativas permiten identificar que no sólo se trabajan las estrategias

atencionales sino también aspectos tan importantes en el contexto educativo como la motivación, la percepción de logro y la planificación.

Sin embargo, una de las dificultades en este punto ha sido que estas narrativas no fueron cumplimentadas por todo el alumnado ya que muchos de los alumnos y de las alumnas se olvidaron de traer el documento. Esta situación se debe en parte a que los tiempos de entrega se tienen que acortar para ajustarse a las necesidades del centro.

Procedimiento de investigación

Acceso al campo

Durante la trayectoria académica, se transita por diferentes momentos de vitales en los que se utilizan diversas metodologías de trabajo, se convive en entornos distintos y se dan hitos evolutivos y madurativos importantes en el desarrollo. Este proceso que se da cuando se cambia de curso o ciclo tiene que ver con el concepto de transición. La relevancia de la acción orientadora en estos momentos tiene que ver con la oportunidad de que el alumnado se conozca y adquiera autoconfianza y así ser más consciente de su toma de decisiones. Este tipo de competencias se deben adquirir para así adaptarse a las nuevas etapas, haciendo que los programas de orientación sean los medios más idóneos para estos momentos (González y González, 2015).

Antes de empezar esta etapa, se mantiene una reunión con la orientadora y la encargada de tutorizar las prácticas en la que se plantean las primeras cuestiones relativas a los objetivos, el procedimiento, los participantes... y, una vez se han contestado a estas cuestiones, se continúa el trabajo de preparación y planificación con la orientadora del centro.

El siguiente paso que se debe tener en cuenta es el protocolo del centro donde se va a realizar el programa. Es decir, hay que abrir y mantener un canal de comunicación fluido con el equipo directivo. En el momento en el que se ha aprobado por parte del equipo directivo la ejecución del Programa para el desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de educación física, se procede a la selección de las personas que van formar parte de la intervención. En un primer momento, se llevan a cabo una serie de reuniones con el profesorado que, en principio, puede ser afín al trabajo siendo el resultado: dos profesores de educación física de Educación Secundaria y una profesora de educación física de Educación Primaria.

Aunque el trabajo con alumnado de Educación Primaria hubiera dado mucha información a la investigación se decide trabajar únicamente con el alumnado de Educación Secundaria por una cuestión de tiempo y de planificación del centro.

En las reuniones con los profesores con los que finalmente se va a trabajar se comentan los

objetivos y el procedimiento que se va a llevar a cabo. Este aspecto es importante ya que ayuda a potenciar el trabajo colaborativo entre profesorado y departamento de orientación siendo que es el propio profesorado el que selecciona las clases con las que se va a realizar la intervención.

Por último, en cuanto a alumnado participante es el propio profesorado el que selecciona a los grupos. Éstos entienden que, el alumnado de 1º y los y las estudiantes de 4ª, es el adecuado para llevar a cabo una intervención de este tipo no sólo porque la necesidad existe sino porque según el profesorado son los alumnos y las alumnas con los que la intervención se puede realizar de forma sencilla ya que son participativos y abiertos y se entiende que la adherencia va a ser la óptima. Por lo tanto, se concluye que la composición de los grupos es bastante homogénea en cuanto a funcionamiento académico y funcionamiento atencional.

Del mismo modo, como ya se ha comentado, ambos grupos se encuentran en momentos de transición, es decir, el alumnado de 1ºESO pese a encontrarse en el mismo centro pasa a una etapa en la que los contenidos, las metodologías y el profesorado es muy diferente por lo que el alumno o la alumna debe adaptarse de forma óptima para continuar con un desarrollo académico adecuado. Por otro lado, el alumnado de 4ºESO, se encuentra en un curso en el que deben tomar decisiones que guiarán su futuro académico. Por último, comentar que, aunque los participantes en el estudio son los alumnos y las alumnas de las clases nombradas, el profesorado también tiene una función vital en éste ya que él y ella son los encargados de dar información extra sobre el alumnado ya que han estado trabajando con ellos durante los dos trimestres anteriores.

Así pues, antes de empezar con las actividades hay que subrayar que se lleva a cabo una labor de observación participante, es decir, estoy presente durante el funcionamiento normal de la asignatura. Del mismo modo, se recogen las percepciones del profesorado comentando cómo ven al alumnado o qué percepción tienen de su propio trabajo.

Permanencia en el campo

La investigación se realiza dentro del periodo del prácticum del Máster de Profesorado con especialidad en Orientación Educativa por lo que el programa comienza en el mes de marzo y finaliza en el mes de mayo. Esto quiere decir que, el Programa para el desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de educación física se realizó en el tercer trimestre del curso escolar.

Una vez se ha recogido la información necesaria para comenzar la investigación, se debe concretar cómo, cuándo y dónde se van a llevar a cabo las sesiones. Para ello, se analiza con la orientadora del centro cuáles son las posibilidades de intervención ya que se intenta que el trabajo en el programa no interfiriera en el resto de las acciones que se tenían que realizar dentro de las prácticas

del Máster de Profesorado. Una vez ya dentro del procedimiento se invierte tiempo en mantener una comunicación fluida con diferentes agentes del centro, especialmente, con los dos profesores con los que se trabaja y con la orientadora del centro. A su vez, la orientadora hacía de enlace con el equipo directivo para resolver cualquier cuestión que se presente.

Un punto para tener muy en cuenta es que durante el transcurso del programa fueron apareciendo diferentes dificultades que tuvieron que ir resolviéndose sobre la marcha. Estas situaciones se fueron afrontando de forma adecuada ya que se invirtió tiempo en potenciar el trabajo cooperativo entre profesorado-orientadora-investigadora participante. Por ejemplo, una situación que se dio fue que el grupo de 1º tuvo una excursión el día de la sesión por lo que se tuvo que anular. Ante esto, me reuní con el profesor para buscar una solución a esta circunstancia resolviéndose mediante la utilización de la hora de tutoría (es el tutor de dicho grupo) para realizar la sesión correspondiente.

Salida del campo

Antes de dar por finalizada la intervención se utiliza la Sesión 8 para dar un feedback del trabajo y aprovechar para reforzar el trabajo del alumnado durante estas semanas. Esta sesión se utiliza además para recoger las narrativas de los y las estudiantes.

Por último y antes de abandonar el campo de investigación se repartirá el documento “Recordatorio” (Anexo 1).

Con el profesorado se acuerda que, una vez se tengan los resultados y el Trabajo de Fin de Máster terminado se compartirán con ellos los datos recogidos y analizados.

Análisis de datos

El análisis de datos implica un proceso basado en el método de la comparación constante (Glaser y Strauss, 1967): un proceso de reflexión sobre la representación y el significado de los datos, a partir de la información recogida en el diario de investigación y, sobre todo, a través de las micronarrativas realizadas por el alumnado.

Este método se basa en la elaboración de una teoría tras la comparación de los datos analizados teniendo en cuenta las similitudes y diferencias que se vayan encontrando (García, 2019), es decir, se lleva a cabo un proceso en el que en primer lugar se tienen en cuenta conceptos generales para poco a poco y, a partir, del análisis sistemático y reiterativo de los datos se generan nuevas categorías.

Resultados y Discusión

Tras el análisis de la información obtenida a partir de las micronarrativas realizadas por el alumnado y el diario de investigación en el que se establecían las conclusiones percibidas durante las observaciones y el trabajo de observación participante, se ha llegado a la conclusión de que durante el proceso de implantación del Programa del desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de educación física se ha trabajado además de la atención, que era el objetivo inicial, otras tres categorías más: la motivación, la percepción de logro y la planificación.

La atención se refiere a la capacidad del alumnado de seleccionar y concentrarse en aquellos estímulos que consideren relevantes en cada situación de aprendizaje propiciando un rendimiento adecuado. En cuanto a la motivación tiene que ver con una energía extra que permite a los y las estudiantes afrontar aquellos momentos de dificultad que se van a ir presentando durante su vida lectiva. La percepción de logro consiste en la evaluación que pueden hacer los sujetos según sus propias aspiraciones o creencias que tengan y que influirá en variables como la satisfacción hacia su propio trabajo y la actividad o en su percepción de eficacia. Por último, se puede entender la planificación como el trabajo de dirigir, orientar y ordenar las tareas o las conductas que se deben realizar para facilitar la consecución de objetivos y así sacar el máximo provecho al trabajo que se está haciendo.

Por lo tanto, se puede decir que, estas categorías tienen una influencia muy importante dentro del desarrollo del alumnado en el contexto académico y por ello, su trabajo se debe considerar un asunto relevante para así lograr un desarrollo óptimo.

Atención

Esta función cognitiva es imprescindible dentro del ámbito escolar ya que sin una atención adecuada es complicado que haya un aprendizaje de calidad que permita al alumnado desarrollar sus capacidades tanto académicas como personales. Como dice Pawlowski (2020), “es una función básica y necesaria” para llevar a cabo una actividad conductual o cognitiva, o sea, posibilita la acción de seleccionar, priorizar, procesar y monitorear la información.

Sin embargo, para poder desarrollar estrategias que permitan a los y las estudiantes gestionar la atención de forma óptima, en primer lugar, es necesario que éstos entiendan y sean conscientes de la importancia de esta función cognitiva en su funcionamiento no sólo académico sino en su funcionamiento general ya que como dice el sujeto 6 “El aprender a memorizar bien es un concepto muy importante cara al futuro y lo mismo opino de la atención y la concentración” (Micronarrativa.6).

El alumnado, de acuerdo con León (2008) señala la atención como un factor importante tanto para la selección de la información como para los procesos de manipulación de información que favorecen su procesamiento. Por ejemplo, el sujeto 3 habla de “he mejorado en la concentración” (Micronarrativa.3) o el sujeto 8 comenta que “Repetiría ir más rápido y estar más atenta” (Micronarrativa.8). Es decir, los y las estudiantes entienden que, con el Programa de desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de educación física, pueden incorporar estrategias y recursos propios para utilizar durante las actividades que se proponen y conseguir unos resultados apropiados a su experiencia.

Percepción de logro

La categoría que se presenta a continuación tiene que ver con la percepción de las personas sobre el resultado que van a conseguir al finalizar el trabajo que se está desarrollando. Es decir, tiene que ver con la evaluación del propio desempeño frente a las aspiraciones y expectativas de cada persona del grupo-clase (Saletti-Cuesta et al., 2013). La percepción de logro va a permitir que el alumnado se autoevalúe de forma continua mientras está desarrollando una actividad lo que va a suponer que esté sacando una información muy valiosa sobre lo que está haciendo y, por lo tanto, de lo que tiene que hacer en el futuro para conseguir los objetivos de forma exitosa. Por ejemplo, el sujeto 15 comenta lo siguiente: “La próxima vez que realice una actividad de este estilo quizá deba ponerme un objetivo más bajo y conforme vaya mejorando puede subirlo” (Micronarrativa.15).

En este caso, el fracaso está atribuido al esfuerzo insuficiente por parte del sujeto, por lo que la percepción de logro está relacionada con su propia conducta, lo que hará en mayor medida que el alumnado tenga cierto control sobre el propio proceso. Además, en esta verbalización se pueden observar los supuestos básicos de las atribuciones, es decir, que el sujeto lleve a cabo una atribución causal, preguntándose la causa de lo que le ha ocurrido y que esta pregunta influya en su comportamiento posterior (Ibarra, 2019, pg.75-77) ya que el sujeto 15 pone en marcha una estrategia renovada para mejorar en su proceso de aprendizaje.

Como se ha comentado anteriormente, esta percepción de logro tiene que ver con una evaluación objetiva en la que se deben establecer unos patrones que ofrezcan una información que no esté influida por el resultado o el estado emocional, es decir, que exista una información observable y/o cuantificable sobre el proceso que se lleva a cabo para conseguir los objetivos, qué conductas o actitudes son necesarias, qué es lo que sería conveniente mejorar u otros aspectos relevantes. En esta línea el sujeto 3, escribe lo siguiente: “En las actividades me ha ido bien, he

mejorado en la concentración y me lo he pasado bien” (Micronarrativa.3).

Para esta consecución de objetivos el alumnado debe ir completando tareas a partir de la realización de comportamientos orientados a objetivos que hacen que esté preparado para la acción y se pueda ajustar a un marco de tiempo concreto.

Durante la observación que se realiza durante la realización, por parte del alumnado, de las sesiones, se puede comprobar que dependiendo de la tarea que realicen se organizan de una manera o de otra. Se sacan las siguientes notas de alguna de las sesiones realizadas:

/.../ Los equipos toman una estrategia muy parecida, aunque haya matices diferentes en la primera fase de la actividad, es decir, en la parte de memorizar se reparten las figuras que tienen que memorizar. Esta indicación no se les ha dado anteriormente, simplemente se les dice que el objetivo final es recordar la ficha que les ha tocado al equipo. Resaltar que siempre hay un alumno o alumna que toma la iniciativa /.../ (Notas de campo clase de 1º ESO, abril 2022)

/.../ Siendo las indicaciones mínimas ya que sólo se les comenta el objetivo final del ejercicio, se observa que cada alumno o alumna utiliza una estrategia diferente para llegar al mismo fin. Siendo las estrategias muy diferentes, hay un alumno o alumna que lejos de ir ficha por ficha, prefiere hacer todas las fichas a la vez /.../ (Notas de campo clase de 4º ESO, abril 2022)

Sin embargo, del mismo modo, el alumnado debe ir adaptando sus conductas en función del progreso y del feedback que vaya obteniendo. Este ajuste se puede realizar en base a una evaluación objetiva en la que se describan aquellas conductas o tareas que se deben ejecutar teniendo en cuenta las interacciones que se dan entre la persona, su comportamiento y el ambiente como describe Bandura (1986) en su modelo sociocognitivo. Por lo tanto y según las teorías del aprendizaje autorregulado se debe entender al alumnado como “agentes proactivos en el proceso de aprendizaje, enfatizando que este proceso tiene lugar en la interacción con el contexto” (Romero et al., 2022, pg. 382).

Del mismo modo, si alumnado comprueba que el esfuerzo que está llevando a cabo es congruente a los resultados que se están obteniendo va a aumentar la probabilidad de que éstos continúen desarrollando sus capacidades incluso aunque se presenten dificultades, el sujeto 6 “En mi caso creo que mi atención, concentración y memoria han prosperado durante la realización de las actividades que hemos hecho contigo” (Micronarrativa.6).

Motivación

La motivación se entiende como una energía extra que permite a los individuos afrontar aquellas dificultades que pueden ir apareciendo durante el proceso de aprendizaje o de consecución de objetivos. Si el nivel de motivación es el adecuado, el alumno o la alumna podrá hacer frente a todas aquellas situaciones novedosas, considerando el error como parte del proceso y ajustar la evaluación no solo teniendo en cuenta el resultado conseguido sino también las fortalezas y los aspectos que debe mejorar para seguir creciendo y evolucionando. Por ejemplo, el sujeto 15 cuenta: “Me ha gustado bastante la actividad ya que me ha parecido bastante útil. Hemos aprendido a que cuando realizamos un trabajo y después hacemos una autoevaluación podemos ver en qué podemos mejorar, aunque el objetivo haya sido alcanzado” (Micronarrativa.15). El valor que el alumnado va a dar a las actividades que se realicen durante el programa, incluido el valor de utilidad, está muy unido a las elecciones que se puedan derivar y al esfuerzo, compromiso y grado de persistencia con los ejercicios que se plantean explicando por lo tanto el resultado de estas. Por lo tanto, la motivación intrínseca y la utilidad percibida “se encuentran significativa y positivamente asociados al compromiso” relacionándose del mismo modo, de forma positiva con los resultados académicos (Rodríguez et al., 2020, pg. 93).

De esta manera, los modelos motivacionales valoran este concepto como un aspecto que “explica el inicio, la dirección y la perseverancia de una conducta hacia una meta académica” teniendo en cuenta el propio proceso de aprendizaje (Usán et al. 2018, pg. 96). En este caso el sujeto 4 comenta lo siguiente: “Me han gustado mucho estos juegos porque no sabía que había juegos de memoria. A mí el juego que más me gustó fue el del tres en raya” (Micronarrativa.4). Igualmente, la motivación tiene que ver con un proceso activo y dinámico que hace que el alumnado se mantenga en una tarea concreta y entienda y comprenda porqué es beneficioso para su funcionamiento. Por ejemplo, el sujeto 12 comenta que: “Me han gustado mucho las actividades y me han ayudado a ser más consciente sobre la memoria” (Micronarrativa.12). La investigación sobre la aproximación situada del aprendizaje ha contribuido a considerar que el “aprendizaje basado en el hacer, las comunidades de práctica y el contexto” potencian la motivación y el compromiso que los y las estudiantes tienen sobre las actividades o tareas que deben realizar favoreciendo, del mismo modo, la autonomía y la construcción de significados. Por esta razón, promover la motivación con técnicas como “la planificación y la toma de decisiones, las formas de agrupamiento, las interacciones a través de la dispensación de premios” (López Ocampo et al, 2021, pg.179-182) promueven que el alumnado ponga en marcha esfuerzos que beneficien a su desarrollo en la tarea.

Así pues, la importancia del trabajo de la motivación reside en el aumento del gusto del alumnado por ciertas actividades a partir del establecimiento de objetivos, así como del plan que debe realizar para poder conseguir completar la tarea con éxito. Esto se puede observar en la verbalización del sujeto 3: “Mi rendimiento general ha sido de 8, me he puesto objetivos y he realizado en las tareas en el primer juego/actividad” (Micronarrativa.3).

Planificación

La planificación se refiere a la organización de las distintas acciones o tareas que se deben realizar para conseguir aquello que se desea. Esta organización va a permitir que el alumnado focalice sus esfuerzos y su atención en lo que verdaderamente es importante en cada momento del proceso de aprendizaje. Por consiguiente, la idea de establecer metas y organizar tareas va a permitir que los y las estudiantes pongan en marcha herramientas y recursos que orienten la conducta de la persona, ayudando entonces a que su atención se dirija a aquellos aspectos relevantes (Barca-Lozano et al., 2012). En este caso el sujeto 19 escribe lo siguiente: “He establecido los objetivos y las tareas que tenía que realizar” (Micronarrativa.19).

Del mismo modo, la planificación permite al estudiante evaluar las estrategias que se han puesto en marcha, concretando las fortalezas y los aspectos a mejorar de su conducta para así sacar el máximo partido a la experiencia pasada buscando el beneficio en la experiencia futura. En cuanto a lo comentado el sujeto 7 comenta: “Intentaría no hablar tanto y, en el juego de la pared mientras tenía que tocar lo que decías, estar más concentrada” (Micronarrativa.7). Por lo tanto, el trabajo de la planificación permite al alumnado introducir nuevas estrategias o recursos de actuación ante aquellas situaciones que puedan ir apareciendo durante el periodo académico.

Del mismo modo, no solo tiene que ver con la introducción de nuevas estrategias sino con el hecho de hacer consciente a los y las estudiantes que tienen los recursos necesarios para hacer frente a lo que vaya ocurriendo potenciando así la autoeficacia y permitiendo que desarrollen nuevas herramientas que les acerquen a aquello que quieren conseguir. En este caso el sujeto 2 comenta que “Si volviera a repetir la actividad del piedra, papel o tijera, el pañuelo y el tres en raya estaría más atenta para salir a tiempo” (Micronarrativa.2) mientras que el sujeto 8 verbaliza que “Repetiría ir más rápido y estar más atenta” (Micronarrativa.8).

Interacción entre las categorías

Las categorías que se muestran anteriormente se han obtenido a partir de las micronarrativas realizadas por el alumnado de las clases de 1º de la ESO y 4º de la ESO y de la observación

participante. Sin embargo, de este análisis también se ha concluido que el trabajo de cada una de las categorías no se ha realiza de forma individual e independiente, sino que éstas se relacionan las unas entre las otras trabajándose y potenciándose de forma conjunta.

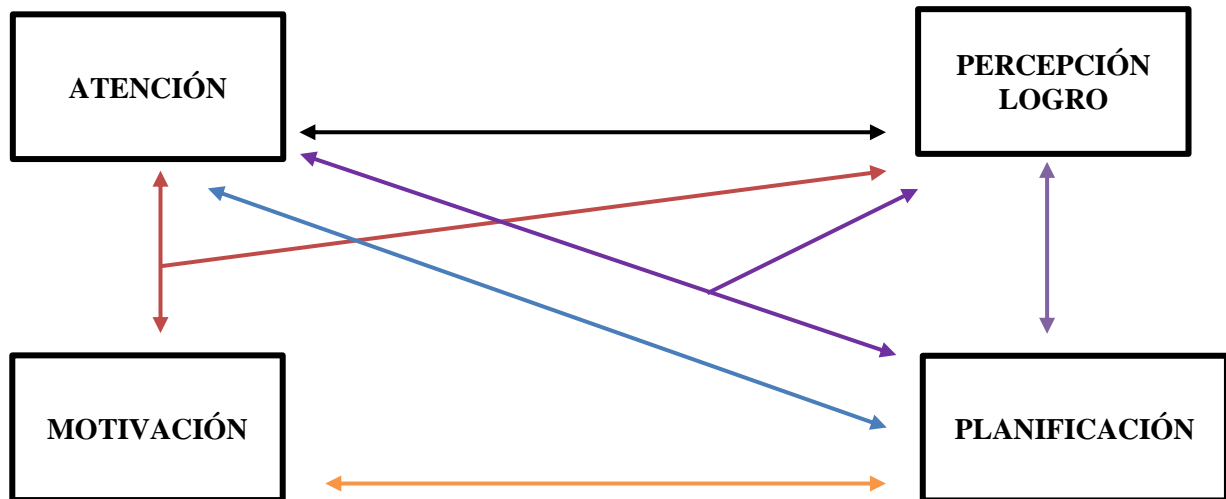


Figura 2. Vista general de las categorías

- Percepción de Logro-Planificación

En el marco del aprendizaje autorregulado, las categorías de las estrategias de aprendizaje se dividen en: estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas-sociales. Las estrategias cognitivas abarcan procesos de “organización, transformación, elaboración, memorización, prácticas o transferencia de información”. Las estrategias metacognitivas incluyen la evaluación, el trabajo de regulación y el hecho de planificar el proceso cognitivo. La tercera estrategia se refiere a las expectativas, el valor y afectividad que producen pensamientos y emociones hacia las acciones que se realizan. Éstas, además, afectan tanto a las estrategias cognitivas como a las metacognitivas (Pinto et al., 2016, p.448).

Ante esta relación el sujeto 20 comenta en la micronarrativa que “Si volviera a realizar la actividad lo repetiría todo porque me ha salido bien” (Micronarrativa.20). En esta verbalización se puede observar cómo el alumno o la alumna hace referencia a una forma de ordenar las tareas y de planificar sus conductas en base a la experiencia pasada de éxito, es decir, el sujeto está haciendo referencia a las estrategias cognitivas y a las estrategias metacognitivas y así, se puede sacar inferencias sobre cuáles pueden ser las mejores estrategias o recursos que puede utilizar para sacar

mayor provecho de la actividad. Pero además se puede comprobar cómo el sujeto explica que va a utilizar unas estrategias determinadas porque ha tenido éxito en la actividad, o sea, porque el alumno o alumna tiene una percepción de logro adecuada.

Por lo tanto, ante una actividad es importante que el alumnado utilice diversas estrategias que le ayuden a organizar la información, pero también adquiere relevancia el hecho de que el alumnado perciba que tiene posibilidades de conseguir salir beneficiado del proceso tanto antes de comenzar como durante el mismo.

- Percepción de Logro-Atención

Esta relación hace referencia a que el alumnado tiende a prestar más atención hacia aquello en lo que se percibe que se tienen más recursos, es decir, dominar tareas que, en principio, se perciben como un reto aumenta su propia competencia. Por lo tanto, el alumnado que tiene percepción de que va a conseguir exitosamente una actividad o situación presta mayor atención a los aspectos positivos, promoviendo el desarrollo de conductas que aumentan la probabilidad de conseguir objetivos y así ampliar el número de competencias a desarrollar y utilizando un pensamiento analítico. Además, se debe tener en cuenta que si los y las estudiantes perciben que cuentan con las habilidades y tienen los adecuados incentivos, las expectativas que tendrán sobre su propio proceso se convierte en un aspecto importante para la elección de la actividad, del esfuerzo que invertirá y durante cuánto tiempo focalizará su atención en gestionar las acciones que debe realizar. Por ello, si el alumnado siente que puede realizar una determinada actividad “persistirán más ante dificultades, trabajarán con más intensidad y participarán más que aquellos que duden de sus capacidades” (Avalos et al, 2018, p.34).

Por esta razón, es importante ir estableciendo en el alumnado objetivos a corto plazo realistas, es decir, que tengan una probabilidad alta de conseguirlos, pero poniendo en marcha esfuerzos que le hagan salir de su zona de confort y, de esta manera, incentivar que se centren en el proceso más que en el resultado. En este caso el sujeto 6 verbaliza que “Mi atención, concentración y memoria han prosperado durante la realización de las actividades que hemos hecho contigo” (Micronarrativa.6).

- Atención-Planificación

Esta relación se puede observar en frases como la que comenta el sujeto 19 “Si volviera a realizar la actividad repetiría lo siguiente: concentrarme para escuchar los números y la estrategia en el 3 en raya” (Micronarrativa.19). Con esta verbalización se ejemplifica que una planificación eficaz va a ayudar a que la atención del alumnado vaya a lo realmente importante en cada momento del

proceso aprendizaje permitiendo una adquisición de los conocimientos adecuados al momento en el que se encuentren.

La atención tiene una gran relevancia en el proceso de planificación de los alumnos y las alumnas ya que, si el nivel es el óptimo va a favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje influyendo en el proceso de manipular la información que puede interferir en la selección de la información estableciendo las prioridades dentro del procesamiento (León, 2008).

- Planificación-Motivación

Esta idea se basa en que el alumnado no es un sujeto pasivo, sino que de forma activa deben tratar de entender su entorno, formulando hipótesis para describir, explicar y actuar sobre él. Diversos autores comentan el desarrollo cognitivo desde la teoría PASS (Planificación, Atención, Procesamiento Sucesivo y Procesamiento Simultáneo) y dicen que “el input sensorial es transformado, reducido, elaborado y utilizado mediante los procesos básicos”. Por lo tanto, se sostiene que el procesamiento cognitivo está influido por: la planificación, la atención, el procesamiento simultáneo y el procesamiento sucesivo y así en conjunto permiten la actividad intelectual y la actividad cognitiva entendiendo la inteligencia como un proceso dinámico. Igualmente, Stelzer y Cervigni dicen que los indicadores de la capacidad de aprendizaje son la atención y la planificación (Martínez et al. pg. 29).

Del mismo modo, la relevancia de la motivación tiene que ver con que si al alumnado le atrae algo va a llevar su atención hacia ese elemento y, además, estarán más predispuestos a realizar las conductas necesarias para realizar una actividad por lo que se infiere que la motivación va a influir en “el tipo de acción elegida, el tiempo que el sujeto realiza la acción y el esfuerzo dedicado a la misma”. Además, diversos investigadores comentan que las metas de aprendizaje tienen relevancia en la motivación de los y las estudiantes por lo que una motivación intrínseca va a estar relacionada con las metas de aprendizaje dirigidas a un buen dominio de la tarea (De Caso-Fuertes et al. pg. 478-479).

Así pues, la relación planificación-motivación se puede evidenciar en la micronarrativa del sujeto 18: “Me hubiese gustado repetir la actividad de botar el balón ya que me prepararía mejor la distribución de las figuras y colores” (Micronarrativa.28), es decir, si el alumnado encuentra motivación por alguna de las actividades que debe realizar invertirá tiempo en trabajar sobre el proceso que debe de seguir para tener éxito. Por lo tanto, sus esfuerzos no sólo irán hacia la consecución de resultados, sino que prestará atención a todas aquellas tareas o conductas que debe realizar sacando beneficio de todo el proceso de aprendizaje al que debe enfrentarse.

- Planificación-Atención-Percepción de Logro

La investigación sobre la cognición de los y las estudiantes ha corroborado que “tanto el conocimiento previo como el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas juegan un papel importante en la resolución exitosa de las tareas académicas” (Valle et. al, p.32-33). Además, estas estrategias de autorregulación van a permitir que el alumnado utilice diferentes recursos cognitivos para así comprender la información y para entender las posibilidades y herramientas que puede utilizar y sostener las creencias sobre uno o una misma o controlar las emociones desadaptativas que puedan aparecer.

En esta línea el sujeto 18 afirma lo siguiente: “Para centrar mi atención y acordarme y hacerlo mejor” (Micronarrativa.18). Esta triple relación se observa en cómo el alumnado comenta que utiliza la estrategia de planificar para así centrar su atención en lo importante y así aumentar la percepción de logro hacia la actividad. Del mismo modo, hay que resaltar que la planificación y, por consiguiente, la evaluación de la experiencia pasada del alumno o la alumna hace que entienda que debe cambiar de estrategia para así sacar el mayor provecho de la experiencia que está realizando.

- Motivación-Atención-Percepción de Logro

La relación que se presenta a continuación tiene mucho en común con lo comentado anteriormente, es decir, el hecho de que el alumno o la alumna tenga la sensación de que tiene los recursos necesarios para afrontar dicha situación hace que aumente la motivación por el desarrollo de la actividad estableciendo además una atención adecuada hacia lo que es importante en cada momento del proceso. El sujeto 3 lo comenta en su narrativa: “En las actividades me ha ido bien, he mejorado en la concentración y me lo he pasado bien” (Micronarrativa.3).

El hecho de que el alumnado esté comprometido y tenga una motivación adecuada hacia la tarea va a repercutir en la consecución de resultados, es decir, cuando los y las estudiantes perciben que consiguen objetivos, que los esfuerzos que ponen en marcha tienen un sentido éstos se motivan y se comprometen más con la actividad. Otro aspecto que tiene influencia en la motivación es la percepción que tiene la persona sobre el grado de competencia en una actividad que está influenciado por el resultado de las experiencias de éxito, su autoevaluación y la evaluación de su entorno. Esto quiere decir que, si un alumno o una alumna se siente competente, empezará la actividad pensando que va a ser capaz de ejecutar la tarea de forma eficaz y, por lo tanto, llevará su atención hacia aquellos aspectos importantes del proceso. Sin embargo, si siente que no es competente es más probable que afronte la tarea con dificultad y con errores (Blasco, 2017).

Conclusiones

La presente intervención para el desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de educación física ha buscado la consecución de una serie de objetivos que se van a comentar a continuación.

En primer lugar, se ha pretendido *conocer el impacto en el alumnado del Programa de Desarrollo de Estrategias Atencionales desde el área de Educación Física*. Para ello se ha tenido en cuenta que para la realización óptima de las actividades se debe favorecer un clima de implicación mediante la dinamización del grupo, la potenciación del trabajo en equipo, la planificación estratégica en la resolución de problemas y la creación de un ambiente de escucha y confianza (Álvarez y Romero, 2007). Por esta razón, se invirtió tiempo no sólo en la propia realización de las sesiones sino también en recoger información en el diario de investigación durante todo el proceso y en preguntar al alumnado para que aportaran sugerencias y que respondieran a todas aquellas cuestiones sobre las que tuvieran dudas abriendo para ello, un canal de comunicación fluido buscando el objetivo de hacerles partícipes de su propio proceso de aprendizaje. Otro aspecto que se tiene en cuenta es que un nivel adecuado de motivación va a influir directamente tanto en la calidad como en la cantidad de las actividades, así como en las respuestas que el alumnado pueda tener ante el éxito o el fracaso (Barca-Lozano et al., 2012). Para esta finalidad, se utiliza mucho el refuerzo de las conductas que realizan y además tras cada sesión se les da feedback de lo que han hecho y para qué lo han realizado.

El segundo objetivo que se plantea es *profundizar en cómo favorece el desarrollo de la motivación en el alumnado de 1º y 4º de Educación Secundaria*. Este objetivo se ha podido observar mediante las estrategias de recogida de información, es decir, a través de las micronarrativas y de la observación participante. Las conclusiones que se extraen de estas herramientas es que la introducción de elementos novedosos (en este caso, tanto el procedimiento de las sesiones como la participación de la orientadora en prácticas) ha hecho que despertara la curiosidad en el alumnado por la realización del trabajo que se les proponía. Sin embargo, habría que evaluar si un número de sesiones más amplio podría haber interferido en el desarrollo de esta la motivación, tan importante para consecución óptima del programa al que se hace referencia.

El tercer objetivo es *conocer cómo la participación en este programa influye en la autopercepción del alumnado sobre el desarrollo de estrategias atencionales y de planificación*. Para evaluar este objetivo se parte de la premisa de que si el alumnado siente que tiene los recursos para llevar a cabo las distintas actividades va a facilitar que se pongan en marcha recursos y estrategias que ayuden en el proceso de aprendizaje. En un primer momento, se presenta al alumnado toda la información referente al trabajo general que van a realizar y no sólo eso, sino de las actividades

concretas que van a llevar a cabo buscando que disminuya el efecto que la incertidumbre pueda tener en la propia realización de los ejercicios. A partir de aquí se les enseña a realizar una evaluación de su propio proceso para que así puedan ir comprobando si estas estrategias se están adquiriendo sin la influencia del resultado de estas. En este punto es importante recalcar que aunque en principio este objetivo parece que se está cumpliendo, es decir, que el alumnado percibe que estas estrategias se están adquiriendo, sería necesario completar las sesiones del programa con un proceso reflexivo más detallado en el que no sólo se tenga en cuenta esta adquisición sino qué estrategias concretas son las que están introduciendo o para qué y cómo utilizan dichas estrategias dentro del proceso global.

El último objetivo tiene que ver con *indagar en cómo el aumento de la percepción de logro permite mejorar la motivación y la adherencia al programa por parte del alumnado*. Hay que subrayar que el alumnado debe ser consciente de que tiene herramientas o que, si no las tiene, perciba que puede aprender ciertas estrategias para poder afrontar aquellas situaciones que se le presente. Durante el desarrollo del programa este aspecto ha podido observarse no sólo en las micronarrativas realizadas por el alumnado sino por las verbalizaciones que realizaban los y las estudiantes durante las actividades, es decir, en el momento en el que los sujetos entendían qué tenían que hacer y comenzaban a notar que podían conseguir terminarla enfocaban sus energías hacia el trabajo en la propia actividad.

Debido al momento del curso en el que se pone en marcha el programa y al poco tiempo del que se dispone no se puede asegurar la consecución de objetivos o la no consecución de éstos. Para que puedan darse por conseguida la finalidad del programa es necesario disponer de una temporalidad más amplia en la que los ejercicios puedan trabajarse de forma más concreta y realizar además una evaluación más detallada antes de comenzar el programa, durante el desarrollo y tras la finalización de este. Lo que sí se puede afirmar es que con la información recibida por parte del alumnado y siguiendo la línea del trabajo planteado los objetivos podrían trabajarse, desarrollarse y, finalmente, conseguirse.

A continuación, se plantean las dificultades que han ido surgiendo a lo largo de la puesta en marcha del programa para el desarrollo de estrategias atencionales a través de la asignatura de educación física. En general, las distintas situaciones que se han presentado se han solventado sobre la marcha y siempre en colaboración con la orientadora del centro y del profesorado con el que se está trabajando.

En primer lugar, la gran dificultad que se puede resaltar dentro del proceso llevado a cabo es el *tiempo*. Por un lado, el momento en el que se realiza la intervención es el tercer trimestre el cual tiene una serie de características que pueden dificultar el hecho de iniciar un programa de estas

características, por ejemplo, el profesorado tiene que cerrar el temario y los contenidos planificados lo que puede hacer que se tenga menos tiempo para invertir en otros contenidos. En concreto, en el caso que nos ocupa cuando se proponen estas actividades al profesorado nos encontramos con el tercer trimestre recién empezado y cuando finalmente se comienza con la primera sesión, el tercer trimestre ya está avanzando. Con esta situación, aparecen una serie de obstáculos que propician que se deba modificar tanto el procedimiento de las sesiones como la planificación de las mismas. Por ejemplo, en la sesión 1 con el grupo de 1º de la ESO (sesión referente a la presentación de la orientadora en prácticas), se debe de llevar a cabo en el aula y no en el gimnasio porque se están realizando unas mejoras en el pabellón. Por otro lado, la sesión 4 con el grupo de 4º de la ESO se debe realizar en grupos pequeños porque mientras trabajo con uno el resto debe estar ensayando ya que deben presentar un trabajo de coordinación a los pocos días. Estos cambios se realizan en colaboración con la orientadora del centro, la orientadora en prácticas y el profesor y la profesora siempre teniendo en cuenta a los máximos beneficiarios de este trabajo: el alumnado.

Por otro lado, hay que hablar del *número de sesiones*. Tras la evaluación del trabajo realizado se sostiene que el programa debería tener una duración más larga para así llevar a cabo un procedimiento más detallado de los elementos que se trabajan. Si el número de sesiones fuera más amplio se podrían realizar más actividades que promuevan un trabajo más consciente de los objetivos del programa y se podrían contabilizar y evaluar si existen mejoras en el rendimiento del alumnado. Del mismo modo, es conveniente invertir más tiempo en potenciar el proceso reflexivo de los alumnos y las alumnas para que sean conscientes de los pasos que están dando, que entiendan qué errores están cometiendo aprendiendo a convivir con ellos y acompañarlos en la búsqueda de soluciones ante los momentos de dificultad y, de esta manera, hacerles protagonistas del programa.

Relacionado con lo comentado anteriormente, hay que tener muy en cuenta que el alumnado no está acostumbrado a realizar este tipo de trabajo, es decir, un trabajo en que no hay notas, un trabajo en el que no hay método bueno o malo de realizar el ejercicio y en el que cada uno debe buscar sus propias estrategias. Este hecho junto con la presencia de la orientadora en prácticas, que es una persona desconocida por el alumnado, son elementos novedosos para los y las estudiantes que es posible que interfiera en la atención óptima necesaria para realizar las actividades. Igualmente, la situación de no haber trabajado este tipo de variables con anterioridad tiene como consecuencia que les cueste entender algunos de los aspectos que se presentan en el programa y que se deba invertir tiempo en realizar e incluso justificar algunas de las actividades que se van a realizar. Sin embargo, con la realización de un número mayor de sesiones se puede ayudar a que pase de ser un elemento novedoso a un elemento conocido que favorezca el trabajo atencional de los sujetos.

Tras el planteamiento, desarrollo y posterior evaluación de dicho programa se propone que se continúe trabajando en misma línea, pero con un procedimiento más amplio y detallado, es decir, un mayor número de sesiones para una mayor profundización de los objetivos y de las actividades. Además, es importante tener en cuenta las conclusiones sacadas en este caso, es decir, ser consciente de la influencia de otras variables en el proceso de adquisición de las estrategias atencionales necesarias por lo que se deberán establecer, además, actividades que potencien y ayuden a desarrollar tanto la motivación, como la percepción de logro, como la planificación.

Así mismo, se plantea la idea de llevar a cabo una formación con el profesorado que vaya de forma paralela al programa y a los objetivos que se realizan con el alumnado. Esta formación podría ir referida a que aprendan estrategias para fomentar la utilización de recursos atencionales durante las diferentes asignaturas e iría destinada al profesorado del alumnado con el que se pone en marcha el programa con la finalidad de que pongan en marcha estrategias y herramientas durante el desarrollo de la asignatura ordinaria que potencien lo trabajado durante las sesiones. En el futuro también podría ser recomendable realizar una formación con el resto del profesorado del centro para que este tipo de trabajo se traspase a todas las asignaturas y a todo el alumnado del centro escolar.

En cuanto a la evaluación del programa se podría haber añadido la realización de las micronarrativas por parte del profesorado que participa en el programa, en este caso el profesor y la profesora de la asignatura de educación física, ya que proporcionaría una información relevante sobre los contenidos y los objetivos trabajados. Esta acción apoyaría a la información recogida a partir de la observación participante y de las conversaciones que se tiene con el profesorado.

En cuanto a las dificultades en la investigación, se puede concluir que al ser la primera investigación que se realiza se ha tenido que llevar a cabo un aprendizaje en vivo, es decir, con la ayuda de la directora del trabajo de fin de máster, se han ido afrontando las distintas situaciones surgidas haciendo una asimilación de los conocimientos necesarios.

Tras la puesta en marcha y su posterior investigación se concluye que un programa de estas características tiene unos beneficios en el alumnado como los que se van a comentar a continuación.

En un primer momento, se observa que existe un aumento de la confianza por parte del alumnado ya perciben que pueden llevar a cabo esfuerzos para realizar un tipo de trabajo al que, en principio, no están acostumbrados, es decir, perciben que, ante situaciones de incertidumbre pueden poner en marcha una serie de recursos que les permite conseguir aquellos que se les propone.

Otro beneficio que pueden adquirir los alumnos y las alumnas es el hecho de salir del procedimiento estándar que se realiza en el contexto educativo, es decir, cambiar la mesa, la silla y un trabajo más directivo por un tipo de proceder más libre y a través del juego en el que se le permite

el error siempre y cuando haya una posterior búsqueda de soluciones. Este elemento permite potenciar la autonomía del alumnado y la percepción de autoeficacia.

Otro aspecto que es necesario subrayar en este punto, es el trabajo en equipo elemento tan importante no sólo en el área académica sino en todas las áreas de las personas. Durante el programa se van mezclando actividades en las que el alumnado debe trabajar en grupo con otras en las que se trabaja de forma individual, sin embargo, se pone especial énfasis en que el segundo trabajo tiene que ir referido a la búsqueda de beneficios posteriores cuando se trabaje con el equipo.

Por lo tanto, se puede concluir que, un programa de estas características puede conllevar en el alumnado una serie de aspectos positivos que beneficiarían no sólo dentro del contexto escolar sino también en otras áreas relevantes de los sujetos que participan en esta intervención.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rojo, V., & Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10(0).
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.295>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 22–35.
- Arreola, A. Z. (2012). La investigación biográfico-narrativa como base analítica de prácticas de institucionalización. *Revista de Educación*, 4(4), 47-61.
- Avalos Latorre, M. L., Oropeza Tena, R., Ramírez Cruz, J. C., & Palos Toscano, M. R. (2018). Percepción de autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Caleidoscopio - Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(39).
<https://doi.org/10.33064/39crscsh1323>
- Balsalobre Aguilar, L. & Herrada Valverde, R. I. (2018, 31 diciembre). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio/Project-based learning in secondary education: the school counselor as change agent. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 45.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320>
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M., & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3).
<https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>

- Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie3412950>
- Bernal, J. L. (2011). Organización escolar como dinamizador de la convivencia en los centros educativos. *Albarracín: Seminario Valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar*. Organizado por la Fundación Giménez Abad
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. *La historia oral: métodos y experiencias*, 149-171.
- Blasco, A.C. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora en el contexto natural del aula. Estudio de caso múltiple* [Tesis de doctorado] Universidad de Zaragoza
- Blasco-Serrano, A. C., Arraiz Pérez, A., y Garrido Laparte, M. A. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4º de educación primaria. *REOP – Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 30(2), 9-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25335>
- Botella, A. M. & Ramos, P. (2020). Motivación y Aprendizaje Basado en Proyectos: una Investigación-Acción en Educación Secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 295- 320. doi: 10.4471/remie.2020.4493
- Brickenkamp, R., & Cubero, N. S. (2009). *D2. Test de atención*. TEA Ediciones, S.A.
- De Caso-Fuertes, A. M., & García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de psicología*, 38(3), 477-492.
- De la Torre Ramírez, C., & Godoy Ávila, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Domingo Segovia, J. D., Fernández Gálvez, J. D. D. F., & Barrero Fernández, B. B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional

- de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 Marzo), 151-172.
- Durán Fonseca, T. D. D., & Acle Tomasini, G. (2022). Escala de motivación escolar para alumnos de primaria: evidencias de validez y confiabilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 343–365. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000100343>
- Elizondo, A. I. R., Bernal, J. A. H., & Montoya, M. S. R. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (34), 201-209.
- Elizondo Moreno, A., Rodríguez Rodríguez, J. V., & Rodríguez Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3–11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Gallego-Arrufat, M. J., & Raposo-Rivas, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 197. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6423>
- García, P. D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 10(15), 27-43.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo en *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Cap.5: 101-115. Aldine
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 2(2), 43-60. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- González, C. & González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 29-41.

- Henao López, G. C., Ramírez Nieto, L. Á. & Ramírez Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB Medellín Colombia*, 6(2), 215-226.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Ibarra, J. (2019). Estilos atribucionales en la percepción de logro académico y de relaciones interpersonales en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista de Investigación Psicológica*, (21), 73-88.
- Jociles Rubio, MI (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54 (1), 121–150. <https://doi.org/10.22380/2539472x.386>
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17. <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.11>
- López Ocampo, N., Álzate López, L., Llano, M., & Domínguez Rojas, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 178-201. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9>
- Martínez Figueira, M. E., & Páramo Iglesias, M. B. (2015). Una mirada a los procesos cognitivos de atención y planificación en el alumnado en educación infantil. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Martínez Garrido, C. A., Krichesky, G. J., & García Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107–122. <https://doi.org/10.35362/rie540544>
- Mejía, D. A., Cueva, A. S. V., Díaz, S. T., & Cuenca, S. M. S. (2018). Orientación vocacional y elección de la carrera profesional en la Universidad Nacional de Loja. *Revista UNIANDÉS*

Episteme, 5(4), 372-387.

- Morales-Carrero, J. (2020). El rol del orientador como agente dinamizador del escenario educativo y social. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 184–198. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2903>
- Morales Navarro, M., Guzmán Utreras, E., & Baeza Ugarte, C. G. (2019). Rasgos de personalidad, Percepción de apoyo social y Motivación de logro como predictores del rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a programas de inclusión y permanencia en la educación universitaria (PACE). *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 59. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.54680>
- Pawlowski, J. (2020). Test de Atención d2: Consistencia interna, estabilidad temporal y evidencias de validez. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(2), 145–165. <https://doi.org/10.22544/rcps.v39i02.02>
- Pinto, N. S., Martínez, A. I. M., & Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 447–456. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031101>
- Resett, S. (2021). Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(1), 3-22.
- Rico, A. P. (2013). Aprender deleitando: el juego infantil en la pedagogía española del siglo XX. *Bordón: Revista de pedagogía*, 65(1), 37-46.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Motivación intrínseca y utilidad percibida como predictores del compromiso del estudiante con los deberes escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93-99.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *RIE. Revista de investigación educativa*. Vol. 16. Nº 2, 5-23

- Rodríguez-Pichardo, C., & González-Medina, M. A. (2021). Relación entre el logro educativo y la percepción emocional intrapersonal e interpersonal. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(2), 135–148. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n2a10>
- Romero, M., Juola, J. F., Casadevante, C., & Hernández, J. M. (2022). Evaluación objetiva de la orientación a metas, la gestión del tiempo y los resultados de aprendizaje. *Anales de Psicología*, 38(2), 382-394.
- Saletti-Cuesta, L., Delgado, A., Ortiz-Gómez, T., & López-Fernández, L. A. (2013). Diferencias de género en la percepción del logro profesional en especialistas de medicina familiar y comunitaria. *Revista Española de Salud Pública*, 87(3), 221–238. <https://doi.org/10.4321/s1135-57272013000300002>
- Sierra, E. B. F. (2016). Proceso de la atención y su implicación en el proceso de aprendizaje. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 7(3), 177-186.
- Tejedor Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A., & Rodríguez Conde, M. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de investigación educativa*, 23, 93-127.
- Torres, C. M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Tucto Aguirre, S. D., & Terry Advíncula, S. G. (2021). Hábitos de estudio y aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Educa UMCH*, (17), 4.
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en psicología*, 32(125), 95-112.
- Valladares, A. L. R., Urdanivia, Y. D., Zerquera, L. D. C. T., & Egües, M. A. P. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 45-51
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J., González-Pienda, J., & Rosario, P. (2013).

Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *Summa Psicológica*, 6(2), 31–42.

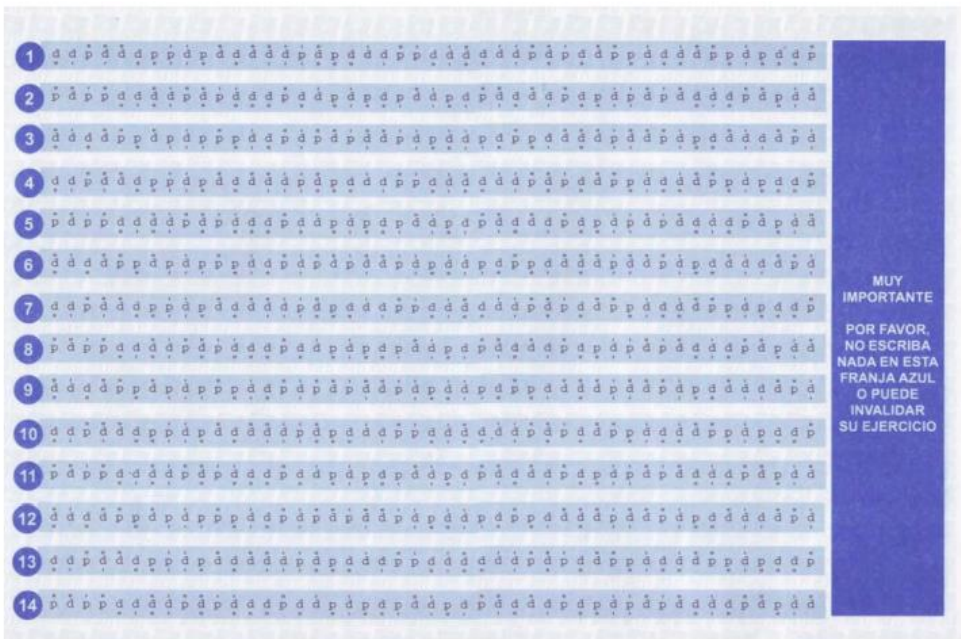
<https://doi.org/10.18774/448x.2009.6.60>

Velásquez-Saldarriaga, A. M., Vera-Moreira, M. T., Zambrano-Mendoza, G. K., Giler-Loor, D. J. G., & BarciBriones, M. F. B. (2020). La orientación psicopedagógica en el ámbito educativo. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 548-563.

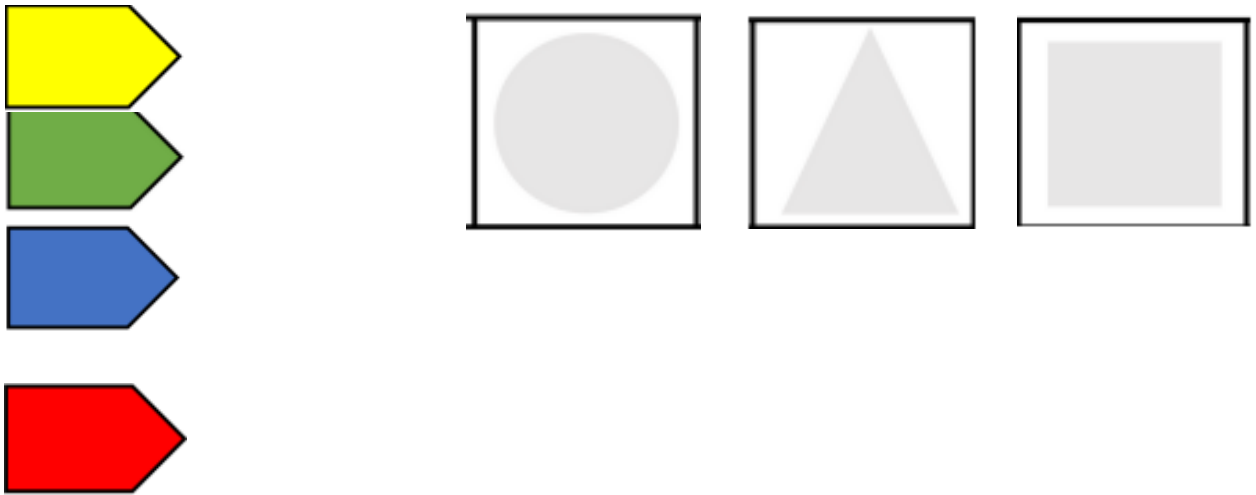
8. ANEXOS

ANEXO 1: Materiales utilizados

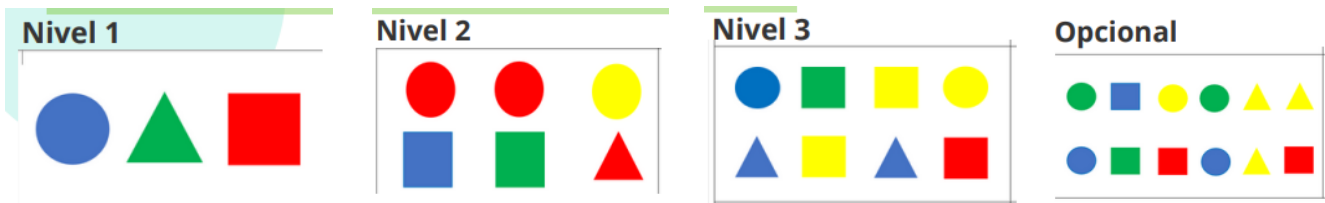
- Nueve aros
- Seis petos (tres de un color y tres de un color diferente)
- Bolígrafos, folios y sobres
- Ordenador
- Test de Atención-D2



- Tarjetas con las formas geométricas de triángulo, cuadrado y círculo y fichas con los colores azul, amarillo, verde y rojo



- Fichas con diferentes combinaciones de los elementos anteriormente citados



- Documento Autoevaluación

Nombre _____ **Fecha** _____

Mi rendimiento general ha sido...

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿He establecido un objetivo?

¿He realizado las tareas?

Si volvieras a realizar la actividad, ¿qué repetirías?

RECORDATORIO



1
ESTABLECE UN OBJETIVO



2
**ESTABLECE LAS TAREAS
QUE TE ACERQUEN AL
OBJETIVO**



3
**ORGANIZA LAS TAREAS
PARA OPTIMIZAR
ESFUERZO**



4
**PRESTA ATENCIÓN A LO
QUE HAY QUE HACER EN
CADA MOMENTO**

ANEXO 2: Temporalización

Curso	Semana	Bloque	Sesión
1ºA	1	Bloque A	Sesión 1: Presentación
1ºA	1	Bloque A	Sesión 2: Test
1ºA	2	Bloque B	Sesión 3: Actividad principal
1ºA	3	Bloque B	Sesión 4: Entrenamiento 1
1ºA	3	Bloque B	Sesión 5: Entrenamiento 2
1ºA	4	Bloque B	Sesión 6: Entrenamiento 3
1ºA	4	Bloque B	Sesión 7: Actividad principal
1ºA	5	Bloque A	Sesión 8: Cierre

Curso	Semana	Bloque	Sesión
4ºB	1	Bloque A	Sesión 1: Presentación
4ºB	1	Bloque A	Sesión 2: Test
4ºB	2	Bloque B	Sesión 3: Actividad principal
4ºB	2	Bloque B	Sesión 4: Entrenamiento 1
4ºB	3	Bloque B	Sesión 5: Entrenamiento 2
4ºB	4	Bloque B	Sesión 6: Entrenamiento 3
4ºB	4	Bloque B	Sesión 7: Actividad principal
4ºB	5	Bloque A	Sesión 8: Cierre

ANEXO 3: Procedimiento de las sesiones

El programa comienza en el momento en el que se presenta la idea en el departamento de orientación ya que el primer paso que se da es la puesta en contacto con el equipo directivo y jefatura de estudios para comentar el trabajo que se va a realizar (procedimiento, objetivos, audiencia...) y, una vez que se da el visto bueno, se comenta con el profesorado directamente implicado en el trabajo que se va a realizar. En este sentido, se vela porque estos agentes estén bien informados sobre los pasos que se están dando y así hacerles partícipes del programa que se va a implementar.

El segundo paso es convocar al profesorado de Educación Física a una reunión para presentarles la propuesta y empezar a trabajar en la planificación concreta de las sesiones. Tras estas reuniones son dos profesores/as los que aceptan la participación de sus alumnos/as en la intervención. Estos profesores/as comentan que han observado que la atención de sus alumnos/as es muy variable (“tenemos que repetir las cosas varias veces”). Del mismo modo, comentan que, pese a que son conscientes de este déficit en sus clases, entienden que carecen de elementos y/o herramientas para poder trabajar estas carencias.

Por lo tanto, al ser conscientes desde el departamento de orientación, que se tiene la capacidad y las herramientas para poder complementar un programa con unos objetivos y unas actividades que potencien estos aspectos, se pone en marcha un trabajo concreto para poder satisfacer la necesidad observada. En este sentido, además de las reuniones previas tanto con equipo directivo como con los profesores/as de la clase de Educación Física, éstos están constantemente informados sobre los pasos que se van a dar, la información recogida y las impresiones que se tiene del trabajo que se está realizando.

Del mismo modo, antes de empezar con las actividades concretas se mantiene una primera sesión informativa con las clases en las que se va a intervenir de forma directa y, de esta manera, crear un clima de implicación para la implementación de prácticas inclusivas dinamizando el grupo y potenciando el trabajo en equipo y la planificación estratégica en la resolución de problemas mediante la creación de un ambiente de escucha y confianza (Álvarez y Romero, 2007).

SESIÓN 1: Presentación		
Objetivos	Bloque A	Duración: 50 minutos
- Presentar el trabajo que se va a realizar		
- Observar el funcionamiento del grupo		
- Favorecer el protagonismo del alumnado		
PROCEDIMIENTO		

Esta primera sesión tiene una doble función:

- Presentar el trabajo que se va a realizar al alumnado

De esta manera, se pretende potenciar un clima de implicación para la implementación de prácticas inclusivas dinamizando el grupo y potenciando el trabajo en equipo y la planificación estratégica en la resolución de problemas mediante la creación de un ambiente de escucha y confianza (Álvarez y Romero, 2007).

Además, para potenciar la autonomía del estudiante, es importante que éstos estén involucrados en su propio aprendizaje con un nivel de compromiso y esfuerzo adecuado a las circunstancias.

Por último, se busca disminuir la incertidumbre y así centrar la atención del alumnado en los objetivos de las actividades concretas, no sólo dando información sino también resolviendo aquellas dudas que surgieran.

- Observar las dinámicas dentro del grupo-clase

Se realiza un trabajo de observación para ver cómo son las dinámicas de la clase, es decir, tras la presentación del trabajo, se continúa en el desarrollo de la asignatura de una forma secundaria en la que analiza cuestiones como: si hay grupos marcados, si es una clase participativa, como gestiona el profesor/a el funcionamiento del grupo...

SESIÓN 2: Test		
Objetivos	Bloque A	Duración: 50 minutos
- Promover la toma de consciencia del objeto principal de trabajo: la atención		
- Evaluar la atención selectiva y la concentración		
- Presentar la actividad principal		

PROCEDIMIENTO

Esta sesión tiene una doble función:

- Test de Atención-D2

En primer lugar, se comentará la herramienta que se utiliza para evaluar la atención selectiva y la concentración.

La explicación que se lleva a cabo es la que marca en el cuaderno de instrucciones y es la siguiente: “Me gustaría ver hasta qué punto sois capaces de concentraros en una tarea. Os voy a entregar un impreso como el que tengo en la mano. Anotad en la parte superior vuestros datos: Nombre y apellidos, edad... Cuando acabéis debéis dejar a un lado el bolígrafo y prestarme atención. Voy a explicar cuál va a ser vuestra tarea. Esta prueba es un test de atención y puede que os hayáis preguntado qué significa D2. Es bastante simple. Voy a leer en voz alta las instrucciones para que todos entiendan la tarea a realizar y podáis hacer un poco de práctica”.

En este momento se leerán las instrucciones impresas en los documentos, se realizará la parte de prueba y se resolverán aquellas dudas que hayan surgido.

- Presentar la Actividad principal

Una vez se haya realizado el Test, se procede a explicar qué actividad se va a realizar en la siguiente sesión. Esta acción tiene dos razones:

En primer lugar, se presentan los elementos que van a ver y las actividades que van a realizar para que, no sean elementos novedosos y, de esta manera, no interfiera de forma negativa en la atención de los estudiantes. Por otra parte, en esta sesión se dan indicaciones precisas sobre objetivos y estrategias, que ayudarán a que, en la siguiente sesión no se tenga que invertir tanto tiempo en la explicación y sí en la propia ejecución de la actividad.

Como se ha comentado, durante la explicación se darán instrucciones, claves y/o pistas sobre la ejecución que no se repetirán en la siguiente sesión, por lo que se insta a que los participantes hagan un esfuerzo atencional de cara a completar la actividad posterior con éxito.

Parte de estas indicaciones tienen que ver con el procedimiento que se aconseja seguir para poner el foco atencional en lo importante en cada momento:

- Objetivo: ¿Qué tengo que conseguir?
- Tareas: ¿Qué tengo que hacer?
- Organización: ¿Cómo organizo las tareas?
- Atención: ¿A qué atiendo en cada momento?

Por último, se les entrega el documento “Autoevaluación” (Anexo ¿?). La finalidad de este

documento es que les sirva como guía para evaluar el trabajo van a ir realizando en las diferentes sesiones. Igualmente, es una herramienta que permite reflexionar sobre las estrategias futuras que se deben utilizar tomando como ejemplo lo realizado y adaptando las conductas posteriores a las situaciones que se presenten.

Esta plantilla es de realización voluntaria y, a menos que no lo demanden, será un trabajo que se quede para ellos/as.

SESIÓN 3: Actividad principal		
Objetivos	Bloque B	Duración: 50 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la puesta en marcha de herramientas atencionales para conseguir objetivos 		
<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar la búsqueda de estímulos prioritarios en distintas situaciones 		
PROCEDIMIENTO		

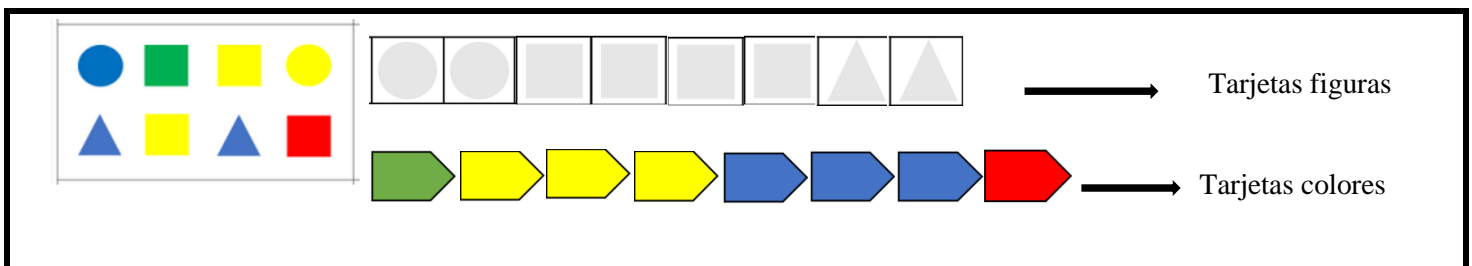
La actividad principal consta de 3 partes:

- Juego 1: Piedra, papel y tijera
- Juego 2: El pañuelo
- Juego 3: El tres en raya

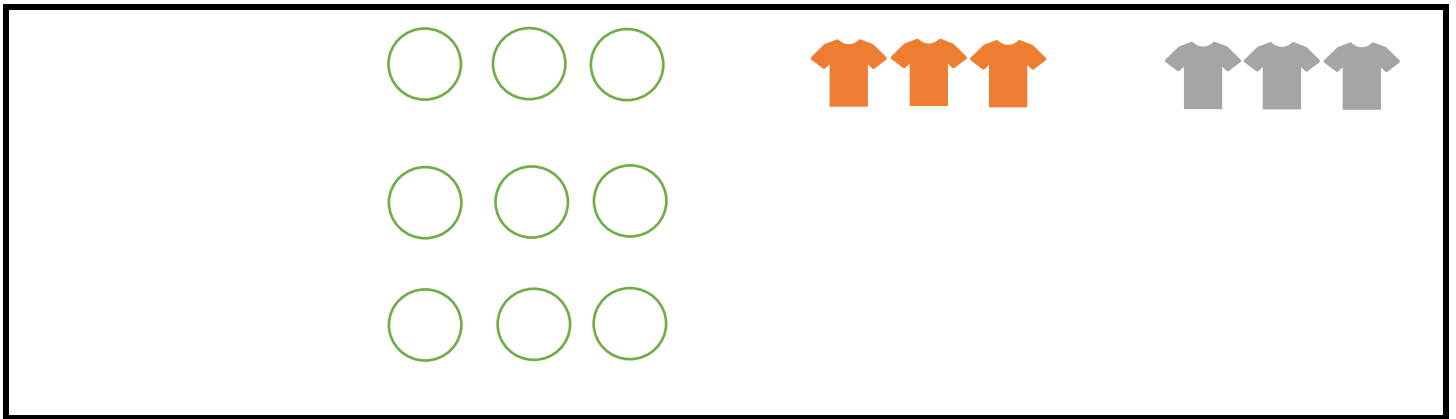
Antes de empezar la sesión se debe invertir tiempo en la preparación.

En primer lugar, se preparan las tarjetas y las fichas correspondientes para los grupos que van a participar en la actividad. Cada grupo contará con una ficha y las tarjetas correspondientes a las figuras y los colores a los que deben atender.

A continuación, se muestra un ejemplo del material que necesita cada grupo:



En segundo lugar, se prepara el tablero y los petos necesarios para realizar la parte del tres en raya, es decir, se colocan nueve aros y los seis petos en el suelo de la siguiente manera:



Una vez se tenga todo preparado se procede a dividir a la clase en dos grupos y, mientras se trabaja con el grupo 1, el grupo 2 puede seguir trabajando de forma normal la asignatura. Este hecho se realiza para que el profesorado no sienta que el trabajo desarrollado por el departamento de orientación interfiere en el funcionamiento normal de la asignatura, potenciando así el trabajo cooperativo entre ambos.

Una vez llegado a este punto, se realizan las siguientes acciones:

- Dividir al grupo 1 (y después al grupo 2) en dos equipos
- Cada equipo elegirá a un capitán. A este, se le entregará el documento “Indicaciones”
- Se les comunica que tienen 3 minutos para prepararse y en el que se podrán responder dudas y se indica que, a partir de este momento, no se responderá a ninguna cuestión
- Además, tendrán que repartirse números para realizar la parte del Juego del pañuelo

En el documento “Indicaciones” se explica la actividad, qué es lo que tienen que conseguir y cuáles son los pasos por los que deben pasar para conseguir realizar la actividad: El objetivo que hay que conseguir es montar la secuencia indicada antes que el equipo contrario. Cada equipo tendrá una ficha distinta. En primer lugar, tendréis 45 segundos para ver la tarjeta. A partir de aquí no podréis volver a mirarla. Después de este paso, se empezará la segunda parte de la actividad. Primero, mediante el Juego 1 se determinará qué equipo empieza a realizar el movimiento del Juego 3 y, mediante el Juego 2, se determina qué participante es el encargado de realizar el movimiento. ¡CUIDADO! Si el grupo ganador, en alguna ronda se despista y tarda en llegar al lugar del tablero le cederá el turno al otro equipo.

Por lo tanto, hasta aquí la dinámica será:

- Se dice un número
- Los participantes con dicho número salen hacia el tablero
- El grupo ganador mueve primero y luego moverá el siguiente

Esta dinámica se continuará realizando hasta que uno de los grupos gane el “tres en raya”. El ganador de este último ejercicio se llevará dos tarjetas de figuras que corresponden a su ficha.

Lo comentado anteriormente se volverá a realizar hasta que uno de los grupos consiga las ocho tarjetas de las figuras.

Una vez se llegue a ese punto, los participantes dispondrán de distintas tarjetas que deberán utilizar para montar su ficha correspondiente. En primer lugar, comenzará el equipo que haya conseguido antes las seis tarjetas de figuras y, si no lo consigue, tendrá la oportunidad el otro equipo.

Como se puede comprobar la actividad principal consta de muchos elementos diferentes hacia los que los participantes deben atender durante la actividad. Por esta razón, tanto en la Sesión 2 como al principio de ésta es importante que tengan claras las partes de la actividad (Juego 1, Juego 2 y Juego 3) y qué es lo que se busca en cada una de ellas. A partir de aquí, deben formar una estrategia grupal haciendo énfasis y los estímulos atencionales preferentes.

La actividad principal se realiza de forma grupal para que, de forma cooperativa, compartan recursos, estrategias y herramientas.

Tras la actividad, se llevará a cabo un pequeño ejercicio de reflexión mediante preguntas como ¿cómo diríais que ha sido vuestro rendimiento? Además, se recordará la cumplimentación del documento “Autoevaluación”.

Se repetirá todo el proceso con el grupo 2.

SESIÓN 4: Entrenamiento 1		
Objetivos específicos	Bloque B	Duración: 50 minutos
- Facilitar la puesta en marcha de herramientas atencionales para conseguir objetivos		
- Fomentar la práctica de la atención constante durante el tiempo de la actividad		
PROCEDIMIENTO		

Antes de empezar la sesión se debe invertir tiempo en la preparación. En primer lugar, se debe preparar el PowerPoint en el que se presentan los ejercicios que deben realizar en esta sesión. Además, se explica a los participantes que deben coger un papel y un bolígrafo.

Una vez esté todo preparado se divide a la clase en cuatro grupos así, mientras se trabaja con el grupo 1, el resto podrá continuar con la asignatura.

En este punto es importante recalcar al alumnado que, aunque la actividad se realice por

grupos, el objetivo es que realicen con éxito, es decir, que pongan en marcha una serie de estrategias y unos objetivos adaptados no sólo a la actividad sino también a sus propias características de forma individual. De esta manera lo que se pretende es que se potencie la autonomía del alumnado y la responsabilidad hacia el trabajo que se propone.

A partir de aquí, se comienza con las indicaciones iniciales previas a la realización del ejercicio: “Se van a presentar una serie de elementos que deberéis memorizar. Se presentarán durante unos segundos y cuando desaparezca la imagen tendréis que plasmar lo que habéis visto en el papel. Vais a realizar tres fases con diferente dificultad y con diferentes objetivos que se presentarán antes de realizar la acción antes comentada y, en cada una de ellas, tendréis varias fases con el mismo objetivo”.

El hecho de realizar la explicación inicial y las explicaciones concretas antes de cada fase tiene la finalidad de guiar al alumnado en la búsqueda de las estrategias que hagan que se finalice con éxito la actividad.

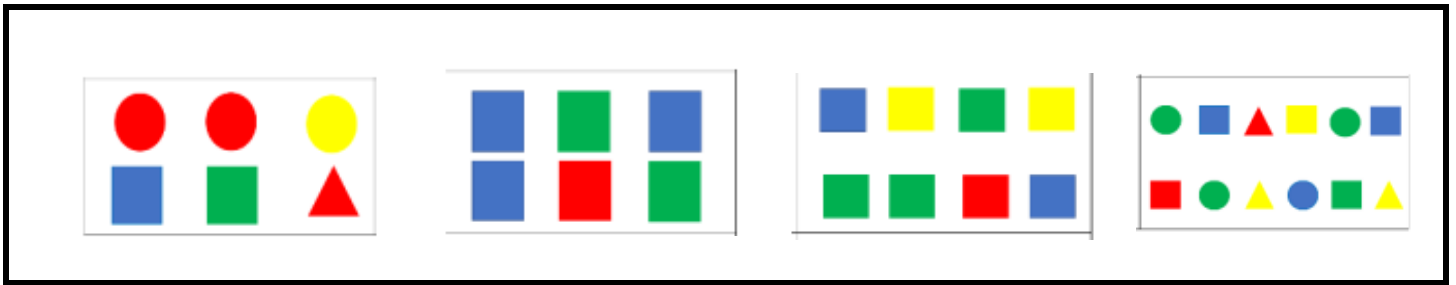
Además, hay que puntualizar que las imágenes que se presentan en el PowerPoint son las tarjetas de figuras y las tarjetas de colores, es decir, son elementos que ya conocen y que, por lo tanto, no deben interferir en su capacidad atencional.

Tras la actividad, se llevará a cabo un pequeño ejercicio de reflexión mediante preguntas como ¿cómo diríais que ha sido vuestro rendimiento? Además, se recordará la cumplimentación del documento “Autoevaluación”.

Se repetirá todo el proceso con el grupo 2, el grupo 3 y el grupo 4.

SESIÓN 5: Entrenamiento 2		
Objetivos	Bloque B	Duración: 50 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la puesta en marcha de herramientas atencionales para conseguir objetivos 		
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la práctica de la atención constante durante el tiempo de la actividad 		
PROCEDIMIENTO		

Antes de empezar la sesión se debe invertir tiempo en la preparación. En primer lugar, se preparan cuatro sobre cerrados donde el alumno/a encontrará cuatro dichas de diferentes niveles como los siguientes:



Además, se entrega a cada alumno/a un papel y un bolígrafo para que puedan realizar el ejercicio.

Una vez esté todo preparado se divide a la clase en cuatro grupos así, mientras se trabaja con el grupo 1, el resto podrá continuar con la asignatura.

En este punto es importante recalcar al alumnado que, aunque la actividad se realice por grupos, el objetivo es que realicen con éxito, es decir, que pongan en marcha una serie de estrategias y unos objetivos adaptados no sólo a la actividad sino también a sus propias características de forma individual. De esta manera lo que se pretende es que se potencie la autonomía del alumnado y la responsabilidad hacia el trabajo que se propone.

A partir de aquí, se comienza con las indicaciones iniciales previas a la realización del ejercicio: “Cada uno tendrá cuatro minutos para realizar la actividad. En esos cuatro minutos tendréis que memorizar el mayor número posible de fichas. En primer lugar, podréis mirar todas las fichas y decidir por qué ficha empezar. Cuando la escojáis os separaréis un poco para memorizarla y, cuando penséis que ya estáis listos la dejaréis en el sobre y procederéis a transcribirla en el papel. Aún tendréis otra oportunidad para verla”

El hecho de realizar la explicación inicial y las explicaciones concretas antes de cada fase tiene la finalidad de guiar al alumnado en la búsqueda de las estrategias que hagan que se finalice con éxito la actividad.

Además, hay que puntualizar que las imágenes que se presentan en el PowerPoint son las tarjetas de figuras y las tarjetas de colores, es decir, son elementos que ya conocen y que, por lo tanto, no deben interferir en su capacidad atencional.

Una vez haya finalizado el tiempo establecido, tendrán que apuntar en el mismo papel las siguientes cuestiones:

- Nombre del alumno/a
- Sin comprobar el resultado cuántas creen que han acertado
- El tiempo que han utilizado

Esta autoevaluación tiene el objetivo de que el alumnado sea consciente de cuál es su

percepción de logro, es decir, sin comprobar los resultados cómo perciben que ha sido su rendimiento.

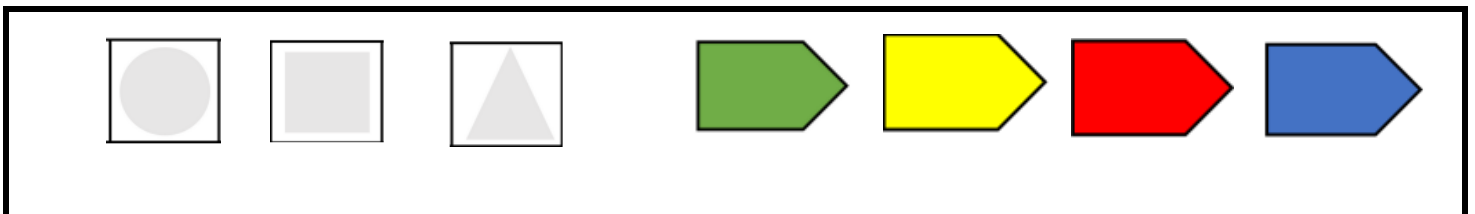
Tras realizar esta acción, el alumnado comprobará sus resultados.

Tras la actividad, se llevará a cabo un pequeño ejercicio de reflexión mediante preguntas como ¿cómo diríais que ha sido vuestro rendimiento? Además, se recordará la cumplimentación del documento “Autoevaluación”.

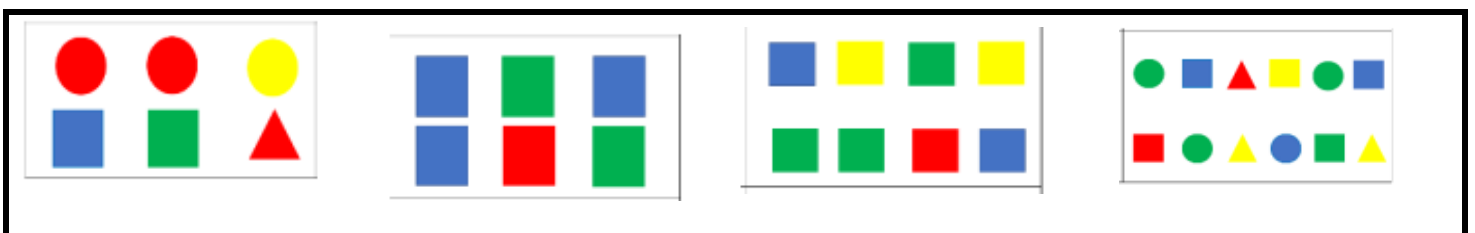
Se repetirá todo el proceso con el grupo 2, el grupo 3 y el grupo 4

SESIÓN 6: Entrenamiento 3		
Objetivos - Facilitar la puesta en marcha de herramientas atencionales para conseguir objetivos	Bloque B	Duración: 50 minutos
- Fomentar la práctica de la atención constante durante el tiempo de la actividad		
PROCEDIMIENTO		

Antes de empezar la sesión se debe invertir tiempo en la preparación. En primer lugar, se preparará el material necesario para cada alumno. Este material consta de los siguientes elementos:



Otro material que hay que preparar son fichas de diferentes niveles que estarán pegadas en una pared:



El último elemento necesario para la realización de la actividad es un balón de baloncesto para cada participante.

Una vez esté todo preparado se divide a la clase en cuatro grupos así, mientras se trabaja con el grupo 1, el resto podrá continuar con la asignatura.

En este punto es importante recalcar al alumnado que, aunque la actividad se realice por grupos, el objetivo es que realicen con éxito, es decir, que pongan en marcha una serie de estrategias y unos objetivos adaptados no sólo a la actividad sino también a sus propias características de forma individual. De esta manera lo que se pretende es que se potencie la autonomía del alumnado y la responsabilidad hacia el trabajo que se propone.

A partir de aquí, se comienza con las indicaciones iniciales previas a la realización del ejercicio: “Antes de empezar, por favor, disponer en la pared las tarjetas en el orden que más os guste. La actividad va a tener 3 fases que tendrán distintos objetivos. En la primera fase, mientras botáis el balón os iré diciendo el nombre de las figuras (cuadrado, círculo y triángulo) y vosotros/as debéis ir tocando la tarjeta a la que se esté haciendo referencia. Además, es posible que en algún momento de una indicación como ¡círculo rojo! En ese caso tendréis que ir a las fichas y señalar a la figura con el color a la que me haya referido. En la segunda fase, se irán diciendo los colores (rojo, amarillo, verde y azul) y vosotros/as mientras botáis debéis ir tocando la tarjeta a la que se esté haciendo referencia. Además, es posible que en algún momento de una indicación como ¡tres!, ¡seis! o ¡doce! En este caso, tendréis que ir a las fichas y señalar aquella que contenga el número al que he hecho referencia. Por último, en la tercera fase, se dirán todas las indicaciones anteriormente indicadas”

El hecho de realizar la explicación inicial y las explicaciones concretas antes de cada fase tiene la finalidad de guiar al alumnado en la búsqueda de las estrategias que hagan que se finalice con éxito la actividad.

Además, hay que puntualizar que las imágenes que se presentan en la actividad son las fichas y tarjetas de figuras y las tarjetas de colores, es decir, son elementos que ya conocen y que, por lo tanto, no deben interferir en su capacidad atencional.

Tras la actividad, se llevará a cabo un pequeño ejercicio de reflexión mediante preguntas como ¿cómo diríais que ha sido vuestro rendimiento? Además, se recordará la cumplimentación del documento “Autoevaluación”.

Se repetirá todo el proceso con el grupo 2, el grupo 3 y el grupo 4.

SESIÓN 7: Actividad principal		
Objetivos	Bloque B	Duración: 50 minutos
<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la puesta en marcha de herramientas atencionales para conseguir objetivos 		
<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar la búsqueda de estímulos prioritarios en distintas situaciones 		
PROCEDIMIENTO		

Antes de terminar con el programa se volverá a realizar la Actividad principal de la Sesión 3, el objetivo es que los alumnos/as comprueben y pongan en marcha estrategias sobre una actividad con unos elementos ya conocidos.

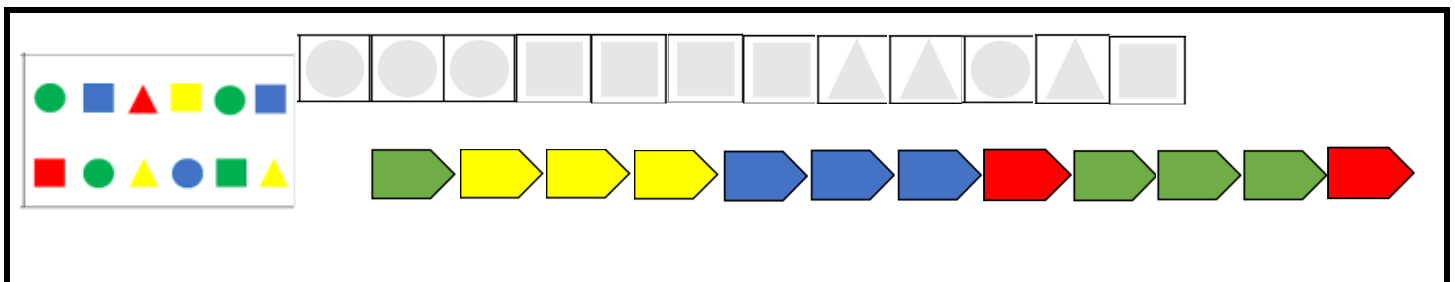
La actividad principal consta de 3 partes:

- Juego 1: Piedra, papel y tijera
- Juego 2: El pañuelo
- Juego 3: El tres en raya

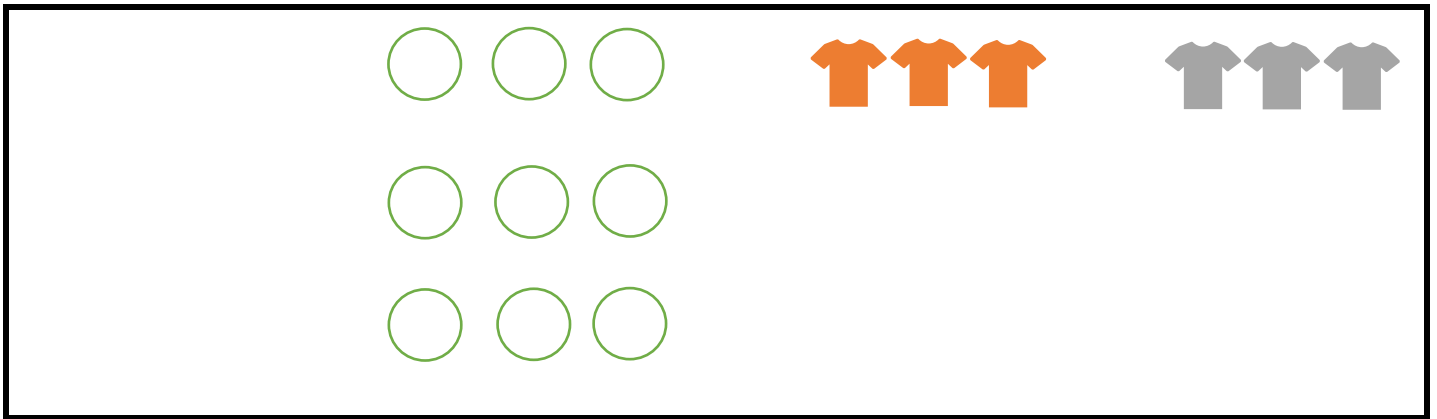
Antes de empezar la sesión se debe invertir tiempo en la preparación.

En primer lugar, se preparan las tarjetas y las fichas correspondientes para los grupos que van a participar en la actividad. Cada grupo contará con una ficha y las tarjetas correspondientes a las figuras y los colores a los que deben atender.

A continuación, se muestra un ejemplo del material que necesita cada grupo:



En segundo lugar, se prepara el tablero necesario para realizar la parte del tres en raya, es decir, se colocan nueve aros de la siguiente manera:



Una vez se tenga todo preparado se procede a dividir a la clase en dos grupos y, mientras se trabaja con el grupo 1, el grupo 2 puede seguir trabajando de forma normal la asignatura. Este hecho se realiza para que el profesorado no sienta que el trabajo desarrollado por el departamento de orientación interfiere en el funcionamiento normal de la asignatura, potenciando así el trabajo cooperativo entre ambos.

Una vez llegado a este punto, se llevan a cabo los siguientes puntos:

- Dividir al grupo 1 (y después al grupo 2) en dos equipos
- Cada equipo elegirá a un capitán. A este, se le entregará el documento “Indicaciones”
- Se les comunica que tienen 3 minutos para prepararse y en el que se podrán responder dudas y se indica que, a partir de este momento, no se responderá a ninguna cuestión
- Además, tendrán que repartirse números para realizar la parte del Juego del pañuelo

En el documento “Indicaciones” se explica la actividad, qué es lo que tienen que conseguir y cuáles son los pasos por los que deben pasar para conseguir realizar la actividad: El objetivo que hay que conseguir es montar la secuencia indicada antes que el equipo contrario. Cada equipo tendrá una ficha distinta. En primer lugar, tendréis 45 segundos para ver la tarjeta. A partir de aquí no podréis volver a mirarla. Después de este paso, se empezará la segunda parte de la actividad. Primero, mediante el Juego 1 se determinará qué equipo empieza a realizar el movimiento del Juego 3 y, mediante el Juego 2, se determina qué participante es el encargado de realizar el movimiento. ¡CUIDADO! Si el grupo ganador, en alguna ronda se despista y tarda en llegar al lugar del tablero le cederá el turno al otro equipo.

Por lo tanto, hasta aquí la dinámica será:

- Se dice un número
- Los participantes con dicho número salen hacia el tablero
- El grupo ganador mueve primero y luego moverá el siguiente

Esta dinámica se continuará realizando hasta que uno de los grupos gane el “tres en raya”. El ganador de este último ejercicio se llevará dos tarjetas de figuras que corresponden a su ficha.

Lo comentado anteriormente se volverá a realizar hasta que uno de los grupos consiga las ocho tarjetas de las figuras.

Una vez se llegue a ese punto, los participantes dispondrán de distintas tarjetas que deberán utilizar para montar su ficha correspondiente. En primer lugar, comenzará el equipo que haya conseguido antes las seis tarjetas de figuras y, si no lo consigue, tendrá la oportunidad el otro equipo.

Como se puede comprobar la actividad principal consta de muchos elementos diferentes hacia los que los participantes deben atender durante la actividad. Por esta razón, tanto en la Sesión 2 como al principio de ésta es importante que tengan claras las partes de la actividad (Juego 1, Juego 2 y Juego 3) y qué es lo que se busca en cada una de ellas. A partir de aquí, deben formar una estrategia grupal haciendo énfasis y los estímulos atencionales preferentes.

La actividad principal se realiza de forma grupal para que, de forma cooperativa, compartan recursos, estrategias y herramientas.

Tras la actividad, se llevará a cabo un pequeño ejercicio de reflexión mediante preguntas como ¿cómo diríais que ha sido vuestro rendimiento? Además, se recordará la cumplimentación del documento “Autoevaluación”.

Se repetirá todo el proceso con el grupo 2.

Además, se comentará al alumnado que, para la siguiente y última sesión traigan unas narrativas en las que expliquen sus sensaciones sobre las actividades realizadas en las últimas semanas, qué han aprendido, qué les han parecido...

SESIÓN 8: Cierre		
Objetivos específicos	Bloque B	Duración: 50 minutos
- Recoger las narrativas del alumnado		
- Cerrar el programa		
PROCEDIMIENTO		

Esta sesión servirá para cerrar el programa y recoger las narrativas del alumnado. Del mismo modo, se les entrega el documento “Recordatorio”.

Otro punto importante en esta sesión es agradecer el esfuerzo realizado y reforzar su compromiso por el programa. Se abrirá un debate para que el alumnado de su punto de vista y para terminar se les aconsejará para que transfieran lo trabajado a otros ámbitos académico

