



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**DESARROLLO DE CONDUCTAS
COOPERATIVAS A TRAVÉS DE
UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE
KIN-BALL UTILIZANDO EL
PUZLE DE ARONSON**

Presentado por: Laura De Gonzalo Ares

Tutelado por: Carlos Velázquez Callado

Valladolid, 2017

RESUMEN

En este trabajo, se presenta una propuesta llevada a cabo en un curso de 24 escolares de 4º de Educación Primaria.

Se ha elaborado y puesto en práctica una unidad didáctica donde aprenden las reglas del deporte del Kin-ball a partir de la técnica cooperativa del *puzle de Aronson*. El objetivo principal ha sido aumentar los comportamientos cooperativos entre ellos, trabajando en pequeños grupos donde cada componente desempeña el rol de docente y de alumno/a.

Los resultados obtenidos muestran que durante la puesta en práctica de la técnica del puzle y aprendizaje de las normas del Kin-ball las conductas cooperativas aumentaron. Sin embargo, durante la sesión dedicada al juego del Kin-ball, estas disminuyeron llegando incluso a destacar más las conductas negativas.

Se distingue por tanto, una notable diferencia de conductas entre las sesiones con una estructura cooperativa y otras con estructura competitiva.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, técnica cooperativa, puzle de Aronson y Kin-ball.

ABSTRACT

In this study, a proposal is presented in a course of 24 students from the 4th grade of Primary Education.

A didactic unit has been developed and implemented where they learn the rules of the sport of Kin-ball from the cooperative technique of the Aronson's puzzle. The main objective has been to increase cooperative behaviors among them, working in small groups where each component plays the role of teacher and student.

The results obtained show that during the implementation of the puzzle technique and learning Kin-ball rules cooperative behaviors increased. However, during the session dedicated to the game of Kin-ball, these behaviors decreased and came to highlight more negative behaviors.

Therefore, a marked difference in behavior is distinguished between sessions with a cooperative structure and others with a competitive structure.

Palabras clave

Cooperative learning, Cooperative technique, Aronson's puzzle, Kin-ball.

ÍNDICE

ÍNDICE	1
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1 JUSTIFICACIÓN	5
1.1. RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO	5
1.2. VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO ACTUAL	6
1.3. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	6
CAPÍTULO 2 OBJETIVOS.....	9
CAPÍTULO 3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	11
3.1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	11
3.1.1. CONCEPTO.....	11
3.1.2. ENFOQUES	13
3.2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA	14
3.2.1. JUEGO COOPERATIVO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO	15
3.2.2. TÉCNICAS COOPERATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA	16
3.3. EL PUZLE DE ARONSON	18
3.4. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS.....	20
CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA	23
4.1. CONTEXTO.....	23
4.1.1. EL CENTRO	23
4.1.2. LA EDUCACIÓN FÍSICA	23
4.1.3. EL GRUPO DE ALUMNADO.....	24
4.2. PROCESO DE INTERVENCIÓN	25

4.3. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS	26
4.4. ANÁLISIS DE DATOS.....	28
<u>CAPÍTULO 5 RESULTADOS.....</u>	29
5.1. CONDUCTAS ACTIVAS	29
5.2. CONDUCTAS PASIVAS	31
5.3. CONDUCTAS NEGATIVAS.....	32
5.4. INTERVENCIONES DOCENTES	33
<u>CAPÍTULO 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</u>	37
6.1. LIMITACIONES.....	40
<u>REFLEXIÓN FINAL.....</u>	41
<u>REFERENCIAS</u>	43
<u>ANEXOS</u>	45
ANEXO 1. UNIDAD DIDÁCTICA	45
1. INTRODUCCIÓN O JUSTIFICACIÓN	45
2. FUNDAMENTACIÓN LEGAL	47
3. CONTEXTO.....	48
4. CONTENIDOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES.	50
5. METODOLOGÍA	55
6. SESIONES	58
7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	59
8. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	61
9. TRANSVERSALIDAD	63
10. ANEXOS.....	64

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se expone una propuesta educativa, diseñada y puesta en práctica en el área de Educación Física. El objetivo principal de la propuesta es generar un buen clima de aula para facilitar el aprendizaje motriz utilizando la técnica cooperativa del *puzle de Aronson*.

Atendiendo a la estructura del trabajo de fin de grado, primeramente se hace referencia la justificación del tema elegido en relación a la normativa curricular y contextual. Además se hace referencia a la importancia que tiene dicho trabajo para la contribución al desarrollo de las competencias del título del Grado en Educación Primaria.

Seguidamente se presenta el objetivo general que se persigue con la propuesta, acompañado de otros dos más específicos en los que se concreta para facilitar la puesta en práctica y el análisis de los mismos.

En tercer lugar, se exponen algunos aspectos teóricos relacionados con nuestro ámbito de estudio. Estos nos servirán para poder contrastar la literatura o las conclusiones obtenidas en otras prácticas con nuestros propios resultados. Dicho capítulo se dividirá en cuatro apartados: el primero nos invita a conocer concepto de aprendizaje cooperativo, su evolución a lo largo del tiempo y los elementos necesarios que hacen posible su práctica; el segundo, nos acerca al aprendizaje cooperativo en el ámbito de la Educación Física haciendo referencia a posibles formas de aplicación en el área; el tercero, habla sobre algunas de las técnicas cooperativas empleadas en Educación Física; y en el cuarto, se exponen experiencias de otros autores que también utilizaron la técnica del puzle de Aronson en el área.

En el cuarto capítulo, se desarrollan aspectos relacionados con la metodología: el contexto del centro, del área de Educación Física y del aula donde se lleva a la práctica la propuesta, se detalla el proceso de intervención y el de recogida y análisis de los datos, así como los instrumentos y las técnicas empleadas para ello. Por último, se diferencian y definen las categorías diferenciadas para facilitar el análisis de información.

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos de la práctica, clasificados en las categorías de análisis y se incluirán diferentes evidencias registradas durante el proceso de intervención en los instrumentos de recogida de datos.

Por último, en el sexto capítulo se contrastan los resultados obtenidos con la teoría expuesta en el marco teórico para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos.

CAPÍTULO 1 JUSTIFICACIÓN

A continuación, se exponen los motivos por los cuáles he considerado importante la elección del tema que se desarrolla a lo largo de mi TFG, la relación que mantiene con los contenidos del currículo de Educación Primaria de Educación Física y por último, menciono aquellas competencias docentes, a las que la realización de este trabajo ha contribuido especialmente.

1.1. RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO

Uno de los motivos por los que he decidido centrar el tema de mi TFG en el aprendizaje cooperativo es la por la escasez de prácticas de este tipo que hoy día se realizan en las aulas de Educación Física. Y eso a pesar de la cantidad de investigaciones que demuestran los numerosos beneficios que aporta en cuanto a participación del alumnado, rendimiento, habilidades sociales entre iguales y con adultos, aumento de la autoestima y la motivación... Creo que es importante trabajar en esta dirección desde la etapa de Educación Primaria para que en un futuro cada uno de los alumnos sea capaz de responsabilizarse de sus acciones, pero también entendiendo que el éxito es más fácil de lograr siempre con ayuda, y ayudando a resolver conflictos buscando, desde el diálogo y el acuerdo, diferentes soluciones a los problemas.

En concreto, escogí utilizar una técnica cooperativa como es la del *Puzle de Aronson*, cuyo uso es cada vez más habitual utilizar en asignaturas conceptuales como Lengua, Naturales, Sociales,... Sin embargo, he querido comprobar si también es posible su aplicación en el área de Educación Física. A través del diseño y puesta en práctica de una unidad didáctica sobre el deporte del Kin-ball, pretendo registrar las conductas que manifiesta el alumnado durante el trabajo en grupos para después analizar cuáles han sido los aspectos básicos que debería haber tenido en cuenta, como docente principiante, para mejorar mi práctica con aprendizaje cooperativo.

En cuanto a la elección del deporte que el alumnado aprenderá a lo largo de la unidad didáctica, he elegido el Kin-ball por reunir las siguientes características:

- Innovador: Me parecía importante el hecho de escoger un deporte ajeno a la gran mayoría de los alumnos/as de tal manera que no provocase sentimientos o percepciones previas, tanto para bien como para mal.
- Coeducativo: los equipos que se forman deben ser mixtos.

- Integrador: no se excluye ningún tipo de alumno/a y busca eliminar los individualismos en el deporte.
- Se reparte el protagonismo: su puesta en práctica es sencilla y no requiere mucha destreza motriz para poder jugar, lo que significa que todos están capacitados para desempeñar cualquier función en el juego (receptor, lanzador o trípode) y todos podrán tener su momento de protagonismo.
- Todos puntúan: cuando un equipo falla, puntúan los otros dos, de tal forma se favorece que los marcadores vayan más igualados.

1.2. VINCULACIÓN CON EL CURRÍCULO ACTUAL

Atendiendo al BOCYL nº 142 del 25 de julio de 2016, por el que se establece y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, por el que se concreta el currículo para cuarto de Educación Primaria, en el bloque 4, Juegos y Actividades Deportivas, he optado por trabajar en los siguientes contenidos:

- La aplicación de habilidades motrices básicas y específicas a la resolución de situaciones de juego de creciente complejidad motriz.
- La participación en juegos y predeportes
- La aceptación dentro del equipo del papel que le corresponde a uno como jugador y de la necesidad de intercambiar papeles para que todos experimenten diferentes responsabilidades.

Todos ellos unidos a sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje respectivos.

1.3. VINCULACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Además, con el diseño, puesta en práctica, elaboración y exposición de mi TFG he contribuido a la consecución de algunas de las 12 competencias básicas recogidas en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, en la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, tales como las siguientes:

- Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. En mi caso, a lo largo de

esta etapa, he podido profundizar más en el área de Educación Física asistiendo y participando en las clases de uno de los especialistas del centro. He observado algunos de los contenidos impartidos en el área, la forma en que se enseñan y trabajan a lo largo de las sesiones y los métodos e instrumentos utilizados en su evaluación.

- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Todo ello mediante el desarrollo de la unidad didáctica del Kin-ball para la cual seleccioné unos contenidos del currículo, sus respectivos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, organicé estos en diferentes sesiones y comencé su puesta en práctica. Paralelamente a esto, se llevó a cabo el proceso de evaluación, en la cual se tuvo en cuenta la actuación del alumnado durante prácticamente todo el proceso de enseñanza.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. A través de la unidad didáctica diseñada, no solo se pretendían transmitir contenidos motrices, sino también educar en valores basados en el respeto hacia los demás, por ejemplo, mediante la realización de equipos mixtos, haciendo hincapié en la necesidad de respetar los turnos de cada uno y los tiempos de aprendizaje, prestar ayuda si es necesario o corregir a los demás utilizando el diálogo,...
- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. También he intentado transmitir la importancia de que sean ellos mismos quienes resuelvan los conflictos de forma que no ofendan a los demás, he aprovechado algunos momentos de la sesión para dedicarlos a la reflexión para reforzar aquellos aspectos positivos, como el esfuerzo y las buenas acciones hacia los demás y atenuar los negativos.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes mediante el uso de una técnica cooperativa, ya citada anteriormente, como es el *Puzle de Aronson*, donde se delega en el alumnado la

responsabilidad de aprender una serie de contenidos que después deberán enseñar y asegurarse de que han aprendido sus compañeros, es decir, generando una corresponsabilidad entre los componentes de diferentes grupos.

- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos, siendo uno de ellos el aprendizaje cooperativo en el cual he trabajado y basado mi práctica docente para dar sentido mi TFG.

CAPÍTULO 2 OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo de fin de grado consiste en orientar al alumnado hacia actitudes que beneficien no solo a ellos mismos sino al grupo, es decir, se ha pretendido aumentar el número de comportamientos cooperativos. Para ello, he establecido dos objetivos más específicos:

- Identificar conductas adoptadas por el alumnado y de qué manera influyen en el trabajo en grupo.
- Analizar mis propias intervenciones como docente y comprobar cómo afectan a las conductas del alumnado.

De este modo lo que pretendo es analizar, qué condiciones son las que favorecen que se generen respuestas que benefician el aprendizaje cooperativo y cuáles han sido las intervenciones docentes que han favorecido la creación de dichas condiciones.

CAPÍTULO 3 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente capítulo se recogen algunos aspectos relacionados con nuestro ámbito de intervención. Se definen diferentes conceptos y desarrollan algunas ideas, experiencias e investigaciones referentes al aprendizaje cooperativo.

3.1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

A continuación, se hace un breve resumen sobre algunos de los hechos que, a lo largo de los últimos años, han dado lugar a lo que hoy en día se conoce como aprendizaje cooperativo. También se exponen las características esenciales que, según diferentes autores, definen este tipo de aprendizaje.

3.1.1. Concepto

Antes de comenzar a hablar de aprendizaje cooperativo, considero necesario hacer referencia a una serie de estudios, análisis y conclusiones que nos llevan a la idea de lo que hoy en día entendemos por aprendizaje cooperativo.

Es a mediados del siglo XX cuando comienza a cuestionarse la efectividad de los métodos tradicionales en las aulas. Deustch (1949) formula su *Teoría de la cooperación y la competición*, la cual viene a decir que una persona tenderá a competir, cooperar o trabajar individualmente en función de cómo perciba la relación entre sus metas y las de los demás (citado en Velázquez, 2012, p. 12). Sobre esta idea, comienzan a desarrollarse diferentes investigaciones orientadas a estudiar los beneficios e inconvenientes de las diferentes formas de estructurar el aprendizaje. La mayoría de las investigaciones concluyen subrayando la superioridad del aprendizaje cooperativo sobre los métodos más tradicionales, como son el trabajo individualista y el competitivo. Un ejemplo de ello lo expone Beltrán (2007) en un programa de juegos cooperativos sobre las conductas prosociales y disociales, donde destaca las ventajas de la metodología cooperativa con respecto a las tradicionales para incrementar las primeras. En este mismo sentido Garaigordobil (2010) demuestra también los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en un programa diseñado para llevar a la práctica con niños de diferentes etapas. Por otra parte, Domingo (2008) plantea la importancia de trabajar en grupos reducidos para alcanzar un aprendizaje significativo acompañado de una serie de valores y la capacidad de expresarse de forma oral y escrita, estructurar ideas y defenderlas.

Pero, ¿qué entendemos exactamente por aprendizaje cooperativo?

Está claro que cuando hablamos de aprendizaje nos referimos al ámbito de la educación. En este sentido, son varios los autores que a lo largo de los últimos años han buscado la definición más acertada para este concepto. Lobato (1997) explica que se trata de un conjunto de principios teóricos y una modalidad de organización en grupos, según los cuales los estudiantes trabajan para conseguir resultados positivos y significativos para todos. De este modo se aumenta la motivación, se mejora el clima de aula y se favorece el desarrollo de las habilidades sociales. Johnson, Johnson y Holubec (1999) añaden que estos grupos de trabajo deberían ser reducidos y que el principal objetivo es maximizar su trabajo pero también el de los demás. Sin embargo, Pujolás (2009) amplía las anteriores definiciones y concreta que la participación de cada individuo debe ser equitativa para que sea posible una interacción simultánea entre cada uno de los componentes del grupo y que los equipos aunque no es imprescindible si es recomendable que sean heterogéneos en rendimiento y capacidad.

Habiendo realizado una revisión previa sobre las definiciones de autores más representativos de la cooperación y estableciendo elementos comunes entre las definiciones que cada uno aporta, podemos decir que el aprendizaje cooperativo consiste en un método de enseñanza basado en el trabajo en grupos, que se caracterizan por su heterogeneidad para que se generen situaciones de aprendizaje, no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel social. En estos grupos, los unos aprenden de los otros a través de un intercambio mutuo de experiencias, conocimientos, valores, percepciones, opiniones e intereses; creado por la presencia de un objetivo principal que interrelaciona a todos los componentes del grupo.

Sin embargo, no podemos caer en el error de pensar que cuando un conjunto de personas tienen un objetivo común y existe una interdependencia entre ellas y además dicho objetivo está orientado a crear unos aprendizajes académicos, se trata de aprendizaje cooperativo (Lobato, 1997). Solamente podremos hablar de aprendizaje cooperativo cuando exista corresponsabilidad, es decir, una responsabilidad compartida entre todos los integrantes del grupo. En el trabajo grupal, basta con proponer un problema para que el grupo la resuelva siendo los integrantes del grupo autónomos, es decir, cada uno es responsable de una parte del trabajo. Por el contrario, en el aprendizaje cooperativo es necesario que el problema a resolver, interrelacione a todos y cada uno de los componentes del grupo para que participen por igual y el éxito o fracaso del grupo dependa de todos, no pudiendo escudarse ninguno de los componentes en el trabajo de los demás como podría hacerse en el trabajo en grupo. Por tanto, podría decirse que el aprendizaje cooperativo

implica la existencia de trabajo grupal pero no siempre que hablamos de trabajo en grupo se incluye aprendizaje cooperativo.

3.1.2. Enfoques

Una vez definido el concepto de aprendizaje cooperativo, es necesario tener en cuenta qué condiciones son necesarias que se den para no confundirlo con el trabajo en grupo, pues como hemos visto anteriormente para garantizar que un grupo coopere no basta con formarlo y pedir al alumnado que realice una tarea concreta (Pujolàs, 2009). En este sentido, son tres los enfoques que se plantean en la literatura para analizar qué hace posible la cooperación durante el trabajo grupal. Los tres coinciden en que para que se dé el trabajo cooperativo debe existir un objetivo común y lo que a continuación expongo son aquellos elementos que cada enfoque prioriza como indispensables para que este tipo de trabajo sea efectivo.

Según el enfoque estructural, el aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo solamente es posible si el docente garantiza que exista la interacción simultánea de acciones y participación equitativa (Kagan, 2000).

El enfoque curricular, relaciona la efectividad del trabajo grupal con factores de motivación extrínseca. Propone introducir recompensas grupales que impliquen un logro individual y en las que todos los miembros del grupo tengan iguales oportunidades (Slavin, s.f.).

En el enfoque conceptual, tal y como Johnson y Johnson (1999) lo plantean, el éxito del trabajo grupal se relaciona con la presencia de cinco aspectos esenciales: interdependencia positiva de metas, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y procesamiento grupal.

Velázquez (2013) plantea que los enfoques anteriores no son incompatibles entre ellos sino que son complementarios y propone el enfoque integrador. Este enfoque partiría de los elementos esenciales del enfoque conceptual e iría integrando el resto de elementos de los otros enfoques fusionando seis elementos clave:

El primero de los elementos sería la interdependencia positiva de objetivos (enfoque conceptual) y podría combinarse con otros tipos de interdependencia como las de rol, las de tarea (enfoque estructural), y de recompensa (enfoque curricular).

El segundo elemento es la interacción promotora, refiriéndonos a aquellas conductas que surgen en el grupo a través de las cuales se genera una participación activa en el grupo.

El tercer elemento es el manejo de las habilidades interpersonales, las cuales facilitan el desarrollo del grupo.

Un cuarto factor sería la igualdad de oportunidades, para que sea posible el aprendizaje individual de cada componente del grupo pero siempre trabajando en grupo.

La quinta condición necesaria es la responsabilidad individual, la cual se genera mediante una evaluación tanto individual como grupal.

Por último y como sexto componente se habla del procesamiento grupal, que consiste en una autoevaluación individual y grupal de la tarea realizada. En esta evaluación se tendría en cuenta las conductas y acciones asociadas a si las respuestas obtenidas han sido positivas o negativas, de tal modo que se finalizaría el proceso estableciendo cuáles son las mejores conductas más efectivas o que hacen posible la consecución del objetivo propuesto.

3.2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Una vez definido el concepto de aprendizaje cooperativo y saber cuáles son los elementos indispensables para poder hablar de este tipo de metodología, me gustaría hacer referencia a los ámbitos en los que se puede poner en práctica, algunos de los errores más frecuentes y a diferentes técnicas de aplicación.

Es cierto que, cuando se comenzó a estudiar la efectividad del aprendizaje cooperativo, se centraron solamente en materias fundamentalmente conceptuales. Sin embargo, cada vez es más frecuente que este tipo de prácticas se extiendan al área de Educación Física, pues se ha demostrado su eficacia para promover la mejora motriz (González, Cecchini, Fernández-Río y Méndez, 2008) la inclusión del alumnado (Pujolás, 2012), la mejora de diversos factores socioemocionales asociados a la conducta social positiva y a la prevención de la violencia (Garaigordobil, 2011) entre otros.

Por ello, podríamos decir que el aprendizaje cooperativo es una metodología aplicable a cualquier área, aunque en mi caso, me centraré en las experiencias del área de Educación Física. Para ello, comenzaré explicando las diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo para después referirme brevemente a algunas técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas en Educación Física.

3.2.1. Juego cooperativo y aprendizaje cooperativo

Es importante que antes de centrarnos en cómo aplicar el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física, tengamos en cuenta algunos de los errores conceptuales que se cometen. Y es que al igual que en el anterior epígrafe mencionaba que es importante diferenciar entre aprendizaje cooperativo y trabajo en grupo, es frecuente que, cuando se habla de aprendizaje cooperativo en Educación Física, se confunda con juego cooperativo. Por ello, tal como Velázquez (2013) manifiesta, se aprecian muchas similitudes entre los conceptos de juego y aprendizaje cooperativo pero, sin embargo, ambos términos no pueden considerarse sinónimos. De tal forma que las principales diferencias que el autor plantea entre ambos términos, son las siguientes:

La primera de las diferencias existentes entre ambos conceptos es que el juego cooperativo es una actividad con carácter puntual, mientras que el aprendizaje cooperativo es una metodología y, por lo tanto, una práctica pedagógica extendida en el tiempo.

La segunda diferencia hace referencia a la finalidad que pretenden. El juego cooperativo busca la diversión de los participantes y el aprendizaje cooperativo pretende que el alumnado aprenda, con independencia de que el proceso sea más o menos divertido.

Una tercera diferencia tiene que ver con la evaluación. Mientras que la autoevaluación grupal es uno de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, en el juego cooperativo es solo aconsejable.

Un cuarto elemento que los diferencia está relacionado con la responsabilidad del alumnado. Mientras que en el aprendizaje cooperativo, la responsabilidad individual es ineludible en el juego cooperativo solo es necesaria la responsabilidad grupal.

Finalmente, la propia definición de juego cooperativo hace imposible la existencia de oposición entre las acciones de los participantes; sin embargo, algunas técnicas de aprendizaje cooperativo incluyen la competición intergrupal durante su implementación.

A continuación, se expone una tabla que resume de las principales diferencias, anteriormente descritas, entre los conceptos de “aprendizaje cooperativo” y “juego cooperativo”:

Tabla 2.1.

Diferencias entre juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2013, p. 110-111).

Juego cooperativo	Aprendizaje cooperativo
Actividad puntual	Metodología. Práctica pedagógica extendida en el tiempo.
Principal objetivo: diversión	Principal objetivo: aprendizaje
Evaluación opcional	Evaluación indispensable
No es necesaria la presencia de los cinco componentes, especialmente la responsabilidad individual (solo grupal)	Caracterizado por la presencia de: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de pequeño grupo y procesamiento grupal.
No existe oposición entre las acciones e los participantes.	Puede presentar competición intergrupal.

3.2.2. Técnicas cooperativas en Educación Física

La aplicación del aprendizaje cooperativo implica aplicar diferentes técnicas que concreten los principios teóricos en la práctica. Algunos ejemplos de técnicas sencillas de aprendizaje cooperativo aplicadas en Educación Física son las siguientes:

Marcador colectivo, propuesta por Orlick (1986), plantea los siguientes pasos: primero, el alumnado realiza una tarea propuesta por el docente. Esta tarea puede ser resuelta individual o grupalmente. Posteriormente, se le otorga una puntuación a la realización de la tarea mediante unos criterios previamente establecidos, teniendo en cuenta que cada componente del grupo o cada individuo son responsables de su propio resultado. Por último, se suman las puntuaciones de cada grupo o componente. Velázquez (2013) propone, la posibilidad de otorgar recompensas al alumnado si llegan a una puntuación determinada. El principal objetivo de esta técnica es crear progresivamente un sentimiento de grupo. Además, el hecho de que todos los componentes participen hace que cada uno sienta que aporta algo al grupo, independientemente del nivel motriz; y por otra parte, el proceso de desarrollo de la técnica provoca que el alumnado busque ayudar al grupo y no destacar.

Es también Velázquez (2004) quien propone otra de las técnicas más utilizadas en Educación Física Yo hago – nosotros hacemos, la cual se concreta de la siguiente manera: el docente divide al grupo-clase en pequeños grupos heterogéneos, después propone una tarea motriz de múltiple respuesta y cada miembro del grupo, libremente, intenta crear varias respuestas para dicha tarea, de todas las opciones selecciona dos que considere que realiza correctamente y de estas dos, elige una para mostrársela al resto de compañeros del grupo. Cada miembro por tanto, tiene la misión de enseñar la solución elegida y aprender las del resto de compañeros del grupo. Posteriormente, el docente puede seleccionar a un miembro del grupo para que muestre al resto de la clase a las soluciones que han llegado o puede pedirselo a todos los miembros del grupo que las muestren. Podría añadirse a la técnica la opción de, por grupos, mejorar las respuestas dadas o incrementar la dificultad de las que ya han realizado.

El autor sugiere también la posibilidad de desarrollar un proceso doblemente cooperativo, “Nosotros hacemos – nosotros hacemos”, de tal forma que al grupo inicial se le dividiría en dos o más subgrupos que comparten las posibles respuestas a la tarea motriz planteada antes de volver a juntarse con el grupo inicial.

No todas las técnicas empleadas en el área han sido diseñadas para ser aplicadas específicamente en Educación Física. Por el contrario, algunas algo más complejas, han sido diseñadas para su aplicación en otras áreas más conceptuales y con posterioridad se han adaptado a las características específicas de la Educación Física. Un ejemplo es la técnica del Puzle de Aronson, la cual paso a explicar más detalladamente en el siguiente epígrafe.

Por último, me gustaría reiterar lo dicho hasta el momento y hacer referencia a la importancia de conocer el proceso para trabajar el aprendizaje cooperativo en el área Educación Física, siendo el más correcto, empezar introduciendo el juego cooperativo y cuando el docente considere que se ha generado una lógica de la cooperación y el alumnado hace uso de habilidades y competencias sociales mínimas para trabajar en grupo, se podría comenzar a hacer uso de técnicas más estructuradas, comenzando por las más sencillas para posteriormente hacer uso de otras más complejas (Velázquez, 2013).

3.3. EL PUZLE DE ARONSON

Como mencionaba anteriormente, en este epígrafe explicaré detalladamente en qué consiste la técnica del Puzzle o rompecabezas, ya que es la que aplicaré en este trabajo de fin de grado.

Antes de explicar el proceso de puesta en marcha de la técnica, me parece interesante mencionar algunos aspectos relacionados con su origen.

Es en 1971 cuando "...se llevó a cabo la integración de alumnos de color y mexicanos en las escuelas de Austin (Texas). Hubo un gran alboroto, la violencia estalló y algunas escuelas tuvieron que cerrar. Resultó que los niños fueron introducidos en las escuelas de blancos, no estaban tan preparados como ellos..." Así es como Elliot Aronson describe la situación que aprovecharían para poner en práctica el experimento de "La clase Puzzle" tenían como objetivo crear un clima de clase en el que dejaran de lado la competición para llamar la atención del profesorado y comenzasen a utilizar la cooperación. Cada alumno/a por tanto, pasaría a ser interdependiente, se necesitarían los unos a los otros para hacerlo bien, lo que implica que el éxito no sea compatible con la competición.

Se puso en práctica en un aula de americanos nativos. El profesor dividió al grupo-clase en "grupos de expertos" y a cada grupo le asignó una parte de la lección. En este caso, estudiaban las características de una tribu, otro grupo la religión de la tribu, otro los jefes de la tribu... Los alumnos estudiaban, repasaban y aprendían la parte que les correspondía que era parecida a la de los demás del grupo de expertos, hasta el punto de poder explicárselo a sus compañeros. Posteriormente, se juntaron los "grupos puzzle" donde se encontraban los expertos en otros aspectos y uno por uno deben exponer al resto del grupo su materia, llegando de esta manera a aprender la lección entera. Nadie del grupo puzzle puede aprender la lección completa sin depender de los demás miembros del grupo (Visualizado en Espert, 2010 [Vídeo]).

Podemos pues, pasar a definir los pasos que Aronson (1978) establece para poner en práctica dicha estructura de trabajo (citados en Velázquez, 2004):

Primero, se distribuye al alumnado en pequeños grupos, preferiblemente heterogéneos de etnia, sexo y nivel de habilidad.

A continuación, la tarea se divide en tantas partes como alumnos formen los grupos.

Una vez que cada alumno tiene una parte de la tarea asignada, este se encargará de leer, entender y posteriormente explicar al resto del grupo.

Pero antes, el alumno se juntará con otros compañeros de otros grupos que tengan asignada la misma tarea que él. A este grupo le llamaremos, “grupo de expertos”. En este grupo, cada miembro expone aquello que ha entendido sobre la información proporcionada y se resuelven dudas unos a otros con el objetivo de mejorar su conocimiento en el tema con la ayuda de los demás compañeros.

Una vez estudiada y entendida su parte, se reúnen en sus grupos de origen y se encargan de que el resto aprenda la información que ellos ya dominan.

Otra de las cuestiones que debemos plantearnos con este tipo de metodología es el papel del profesorado. Collazos y Mendoza (2006) describen tres nuevos roles y sus características respectivas:

Profesor como diseñador instruccional, en este rol el docente define las condiciones iniciales del trabajo, es decir, selecciona el tema, los objetivos, los conocimientos mínimos que deben adquirirse, seleccionar unas actividades claras, seleccionar los materiales, crear los grupos de trabajo, así como el número de componentes y los roles que cada uno desempeñará...En conclusión, crear ambientes de aprendizaje que enlacen los conocimientos previos del alumnado con los nuevos.

Profesor como mediador cognitivo, con este esquema el docente no debe influir sobre el proceso de aprendizaje del alumnado diciéndole lo que debe hacer o no, sino que debe orientarle por ejemplo, mediante preguntas cuya respuesta sean la clave del aprendizaje. Otra función sería la de proporcionar ayuda al alumno cuando la necesite, ni mucha ni poca, de este modo el alumno mantendrá su nivel de responsabilidad.

Profesor como instructor. En este rol, las funciones son similares a las de otras metodologías más tradicionales, tienen que ver con aquellos momentos en los que el docente explica la tarea, la forma en que se trabajará en las diferentes sesiones, las habilidades necesarias,... También tienen que ver con evaluar y calificar.

Entendiendo las características principales de esta técnica, los pasos a seguir para su puesta en práctica y las funciones que nosotros como docentes deberíamos asumir, podemos pasar a conocer diferentes situaciones en las que se ha puesto en práctica en el área de Educación Física.

3.4. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

En el presente epígrafe describo el desarrollo de dos experiencias diferentes en las que se utiliza la técnica del puzle y que se han llevado a cabo en el área de Educación Física.

El primero de los estudios, se llevó a cabo en un centro público de enseñanza secundaria, más en concreto en 2º de la ESO, en la localidad de El Palmar (Murcia). El grupo estaba formado por un total de 24 alumnos, de los cuales 15 eran mujeres y 9 varones y sus edades estaban comprendidas entre los 13 y 14 años.

El objetivo general era valorar el uso de estrategias cooperativas apoyado en las TIC en las clases de Educación Física en alumnos de 2º de ESO. Para poder hacer una valoración, se establecieron otros dos objetivos más específicos: conocer la motivación del alumnado y desarrollar la autonomía en la medición de la Condición Física por medio del uso de metodologías activas. Estas, serían el “puzle de Aronson” y el “flipped classroom”. Sobre esta última, Paz, Serna, Ramírez, Valencia y Reinoso (2014) afirman que:

El objetivo principal de esta técnica se centra en invertir la forma en que los contenidos son entregados para dar mayor tiempo a la práctica y a la aplicación de teorías y conceptos. Los contenidos son revisados en casa por los estudiantes y la práctica es realizada en clase (p. 398).

Para medir el nivel de forma física se seleccionaron seis pruebas de la batería Eurofit-modificada (Ortega et al, 2005) siendo estas: salto pies juntos, equilibrio flamenco, 4x10, course navette, flexión profunda de tronco y test del hexágono.

La puesta en práctica se desarrolló de la siguiente manera. En la primera sesión, en el aula, se explicó el funcionamiento de la actividad, se formaron grupos de seis personas cada uno, según el criterio del docente y los alumnos se repartieron las diferentes pruebas. Fuera del aula (primer flipped classroom), el alumnado visualizó los vídeos en casa y completó una ficha olímpica donde se recoge su nivel de rendimiento. En la segunda sesión, en el aula, se llevó a cabo la formación de expertos. En la tercera sesión, se realizó el course Navette y en la cuarta y la quinta se puso en práctica la jornada olímpica, dividida en cinco pruebas de valoración de la forma física y de las que hay un especialista en cada grupo. Por último, en una segunda flipped classroom, se recogieron los resultados obtenidos en un cuestionario de Google y se hizo reflexionar al alumnado sobre los datos iniciales y los finales.

Para la recogida de datos se utilizaron el test inicial y el final, con ellos se hizo una comparación las respuestas previas y las finales. Los resultados obtenidos muestran que la

combinación de la estrategia del puzle de Aronson y flipped classroom fue valorada positivamente por el alumnado en cuanto a motivación, satisfacción y relaciones personales. En cuanto a la aplicación del puzle de Aronson, se muestra como una exitosa estrategia para dotar de autonomía al alumnado y aunque como afirma Martínez (2017), la muestra es muy pequeña como para hacer una afirmación rotunda sobre esto, sí que reconoce que gracias a la “formación de expertos”, cuentan con las herramientas necesarias para hacer una valoración de su propia forma física ya sea dentro o fuera del aula.

La segunda experiencia práctica, fue realizada por Velázquez (2014) en el CEIP Miguel Hernández de Laguna de Duero (Valladolid), trata sobre El aprendizaje de los deportes tradicionales mediante aprendizaje cooperativo. Se llevó a cabo con tres grupos de 5º de Educación Primaria, cada uno formado por 22 alumnos y alumnas.

La experiencia se desarrolló a lo largo de la unidad didáctica de “Conocemos y practicamos los deportes tradicionales de nuestro entorno” y tenía como objetivo principal, conocer el reglamento básico de los deportes trabajados en el aula (calva, tanga, rana, bolo de pinares y petanca), saber organizarlos y practicarlos, con o sin presencia del docente. Para la puesta en práctica se emplearon siete sesiones y como material curricular se utilizaron unas fichas realizadas por el docente donde se recogía el reglamento de cada uno de los juegos, una descripción gráfica del juego y una serie de preguntas cuyas respuestas eran la clave del juego.

Durante la primera sesión, se explicó el funcionamiento de las próximas clases, el material, las normas de seguridad y se formaron los grupos, los cuales formaron los propios alumnos atendiendo a dos criterios: los grupos deberían estar igualados en sexo y a ser posible no debían ponerse en el grupo con alguien que ya hubiesen trabajado en la unidad didáctica anterior. Para empezar a elegir grupo, se dijo un número al azar y comenzó la persona que ocupaba ese puesto en la lista, siguiendo desde este puesto el orden. En la segunda sesión, los miembros de cada grupo se repartieron los diferentes juegos de los que se convertirían en expertos. El profesor, hizo algunas recomendaciones sobre cuáles eran los juegos más complicados y cuáles los más sencillos de explicar para que lo tuviesen en cuenta a la hora del reparto. Cuando todos tuvieron asignado un juego, leyeron la ficha correspondiente, intentaron contestar las preguntas y por último, se juntaron con el resto de expertos en el mismo juego para poder resolver dudas y ponerlo en práctica. Durante el desarrollo de esta sesión, el docente fue pasándose por los diferentes grupos para comprobar que todos lo habían entendido haciendo preguntas a los alumnos aleatoriamente. A partir de la tercera sesión, los expertos volvieron con su grupo de origen. Cuando los expertos llegaban al juego que

debían explicar, organizaban el material, lo exponían a los grupos y les hacía las preguntas clave al resto de compañeros para comprobar que lo hubiesen entendido. Posteriormente, jugaban al juego. En estas sesiones, también el docente pasaba por los grupos para asegurarse de que el experto había cumplido con su función, haciendo preguntas al resto del grupo.

Antes de hablar sobre los resultados que se obtuvieron, es necesario mencionar que los grupos habían trabajado previamente en la lógica cooperativa, mediante juegos y retos cooperativos y otras técnicas cooperativas más sencillas. Por consiguiente, el docente, habiendo diferenciado y reflexionado sobre las conductas problemáticas y las conductas cooperativas observadas a lo largo de las sesiones, llega a la conclusión de que el alumnado fue capaz de conseguir los objetivos planteados de forma autónoma, apoyándose en el material y en los propios compañeros.

En base a todo lo que la literatura expone sobre la técnica cooperativa del puzle de Aronson y a las experiencias relatadas por otros docentes, puedo concluir que se trata de una técnica de aprendizaje cooperativo más compleja que puede ser aplicada en el área de Educación Física para favorecer la corresponsabilidad del alumnado. Para ello, se genera una interdependencia de recursos, entre lo que el alumno experto sabe y el resto deben aprender. Por último, mencionar que otro de los beneficios de esta técnica es el contexto de aprendizaje autónomo que se genera cuando se pone en práctica.

CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA

A fin de conocer más sobre el modo de actuación, se describe seguidamente el contexto en el que se ha llevado a la práctica el proyecto, así como su proceso, los instrumentos utilizados para el registro de la información recogida y las categorías utilizadas para analizar los datos recopilados.

4.1. CONTEXTO

Para llegar a entender el porqué de muchas de las actuaciones y medidas que se han llevado a cabo, hago a continuación una breve descripción sobre diferentes aspectos con los que el centro guarda relación, tales como características socio-económicas del mismo, alumnado que recibe, organización de espacios y materiales en Educación Física y peculiaridades del grupo de referencia.

4.1.1. El centro

El centro en el cual he llevado a la práctica el presente proyecto, ha sido el CEIP Miguel Hernández. Se encuentra en el municipio de Laguna de Duero, en la provincia de Valladolid. El municipio es uno de los más poblados de la provincia por su proximidad a la capital, cerca de 7 km. Su población es de 22.000 habitantes, en continuo crecimiento.

El alumnado que recibe en la actualidad el centro, es residente del municipio y de la capital. La mayoría de las familias que acuden al centro tienen un poder adquisitivo medio-alto, trabajan en industrias como FASA Renault (cercana al centro), en el sector servicios o en profesiones liberales.

Habiendo revisado los proyectos que se llevan a cabo desde el centro (jugar y convivir, Plan de fomento a la igualdad entre ambos sexos,...) y al lugar que ocupa la metodología cooperativa, puedo decir que uno de las características más destacables del centro es la importancia que conceden a aspectos sociales (convivencia, igualdad, habilidades sociales, resolución de conflictos,...)

4.1.2. La Educación Física

La puesta en práctica, se ha llevado a cabo desde el 17 de abril hasta el 10 de mayo a lo largo de seis sesiones de aproximadamente 50 minutos, en uno de los cursos de 4º, en concreto 4ºA. Teniendo en cuenta el horario semanal, las seis sesiones se han impartido los lunes de 10:00 a 11:00 y los miércoles de 12:30 a 13:30 (después del recreo). Los espacios utilizados han sido dos: el gimnasio, por su amplitud y por la ventaja que suponía que el clima no afectase a la

programación. Este, cuenta con un cuarto de material básico que he utilizado para la puesta en práctica. Algunos de ellos son aros, picas, bases circulares, pelotas de diferentes tamaños...; y el patio del centro, dotado con dos campos de fútbol sala y dos de baloncesto, además de otra pequeña parte asfaltada y un soportal. En nuestro caso hemos hecho uso de una de las pistas de baloncesto cuando el clima lo ha permitido y cuando no, hemos hecho uso del soportal.

4.1.3. El grupo de alumnado

Inicialmente, observé un grupo poco unido debido a que algunos alumnos/as exteriorizaban actitudes de tipo egocéntrico o individualista. Esto, en muchas ocasiones afectaba negativamente al grupo provocando distracciones o pérdida de tiempo al realizar alguna actividad. Algún ejemplo de ello, cuando surgía un problema o se cometía un error y pensaban en buscar un culpable; si dos o más personas tenían un conflicto en vez de mediar entre ellos, se lo decían al profesor,... También era habitual observar en ciertos alumnos/as actitudes competitivas buscando destacar por sus habilidades motrices o solamente pensando en ganar el juego sin pensar en un juego justo o el cumplimiento de las reglas. En ocasiones, en este grupo, se podían observar algunas conductas discriminatorias de ciertos alumnos/as hacia otra persona de la clase, la cual manifiesta frecuentemente conductas desajustadas a su edad por su retraso madurativo, pues por su edad y desarrollo físico, debería estar en dos cursos más altos del que se encuentra y sin embargo, exterioriza comportamientos similares a los de un alumno de 3 o 4 cursos inferior al que se encuentra. Esta situación, provocaba que en algunos momentos se generasen conflictos por ejemplo, a la hora de formar parejas o grupos.

Sin embargo, también se podía observar que bastantes personas manifestaban conductas muy positivas para el grupo como por ejemplo, ayudar a aquellos que tienen más dificultades, corregir a sus compañeros cuando trabajan en grupos,... Además, este tipo de alumnos/as eran algunos de los más valorados por el resto de compañeros. Por ello, cada vez era más frecuente, que por parte de los docentes, se hiciese hincapié en aspectos de tipo cooperativo, reforzando las conductas positivas, diferenciando comportamientos positivos y negativos para mí y el resto, estableciendo un orden en los pasos para tomar decisiones y resolver conflictos,...

4.2. PROCESO DE INTERVENCIÓN

En base a las conclusiones extraídas de los antecedentes teóricos, diseñé una unidad didáctica sobre la enseñanza de un deporte mediante una técnica cooperativa. La elección de dicho deporte fue la del Kin-ball por reunir las siguientes características:

- Innovador: Me parecía importante el hecho de escoger un deporte ajeno a la gran mayoría de los alumnos/as de tal manera que no provocase sentimientos o percepciones previas, tanto para bien como para mal.
- Coeducativo: los equipos que se forman deben ser mixtos.
- Integrador: no se excluye ningún tipo de alumno/a y busca eliminar los individualismos en el deporte.
- Se reparte el protagonismo: su puesta en práctica es sencilla y no requiere mucha destreza motriz para poder jugar, lo que significa que todos están capacitados para desempeñar cualquier función en el juego (receptor, lanzador o trípode) y todos podrán tener su momento de protagonismo.
- Todos puntúan: cuando un equipo falla, puntúan los otros dos, de tal forma se favorece que los marcadores vayan más igualados.

La técnica cooperativa utilizada para su enseñanza fue el puzle de Aronson, organizando las sesiones de la siguiente manera:

En la primera sesión, los estudiantes contestaron un cuestionario inicial que me sirvió de ayuda para identificar ideas previas del alumnado sobre el trabajo en grupo. Seguidamente, se hizo una introducción al deporte que aprenderían durante las siguientes sesiones y a continuación bajamos al patio donde se realizaron dos juegos que sirvieron como toma de contacto con el material.

En la segunda sesión, el alumnado formó cuatro grupos iniciales o grupos de expertos (G1, G2, G3, G4) solamente bajo el criterio de que fuesen mixtos. Sin explicar desde el inicio el proceso completo sobre la formación de grupos con la técnica del puzle, para no dar más importancia a la formación de los grupos que al propio contenido de la sesión, a cada uno de los grupos se le asignó un juego donde encontraron unas fichas explicativas sobre cómo debían jugar y cuáles eran las normas básicas. Debían leer la ficha, entenderla, comentar dudas con sus compañeros y por último,

practicar el juego respectivo. Teniendo en cuenta que eran 24 alumnos y alumnas en clase, cada uno de los grupos estaba formado por seis componentes.

Al finalizar la segunda sesión, y teniendo en cuenta los grupos de expertos que ellos mismos habían formado, yo misma elaboré los nuevos “grupos puzle” (Ga, Gb, Gc, Gd) buscando no tanto equilibrio a nivel motriz sino a nivel conductual. Estos grupos seguían siendo de 6 personas, de tal manera que en cada grupo había un experto de dos de los juegos y dos especialistas de otros dos juegos. De este modo he podido juntar o separar a diferentes personas por el hecho de que aumentaba o disminuía su rendimiento según con quién trabajase y dar apoyo a personas que tuviesen más dificultades para ser expertos de un juego.

Durante la tercera y cuarta sesión, se hicieron dos rotaciones para que todos los grupos pasasen por los cuatro juegos y ejerciesen como expertos explicando el juego correspondiente. Todo el alumnado, debía además de conocer las normas principales de cada juego y saber aplicar la técnica, estar capacitado para jugar al Kin ball, pues sabiéndose las normas básicas de los juegos, habrían aprendido las reglas y principales normas de seguridad de dicho deporte. Para valorar el funcionamiento de los grupos y si cada componente cumplía con su rol, iba pasando por los diferentes juegos en todas las sesiones para asegurarme de que todos habían entendido el objetivo y las normas básicas del juego en el que se encuentran.

En la quinta sesión, se hizo una recopilación de las normas de seguridad y las reglas básicas de cada juego. Para ello, se reunieron en grupos de expertos y mediante el diálogo determinaron cuáles eran. Posteriormente, junté a los grupos que compartían normas similares para que debatiesen entre ellos y por último, se hizo una puesta en común que sirvió como repaso de las normas que se aplicaron a continuación durante el juego del Kin-ball.

Por último, en la sexta sesión realicé un cuestionario final que sirvió como autoevaluación para el alumnado y en mi caso, como herramienta de recogida de información.

4.3. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

Seguidamente se presentan las técnicas e instrumentos utilizados para la información reunida, detallando cómo, cuándo y para qué se ha empleado:

1. Cuestionario inicial

Ha sido utilizado durante la primera sesión, el alumnado lo rellena de forma individual y en él se recogen aspectos relacionados al trabajo en grupo, del estilo ¿qué es lo que

más y menos te gusta de trabajar en grupo? ¿Cómo sueles actuar? Esta información, será contrastada con la obtenida en otros de los instrumentos de observación.

2. Cuaderno de campo de la profesora

Lo he ido completando a lo largo de las sesiones mediante observación directa y participante. Estas observaciones, han sido anotadas en el mismo momento en que se producían en el aula a fin de reunir la mayor cantidad de información posible para posteriormente analizarla.

3. Cuaderno de campo de observaciones externas

También mediante observación directa no participante de mi compañero de prácticas y el docente del centro ha sido posible la recopilación de ambientes y comportamientos que se han hecho visibles durante las sesiones. Este cuaderno también se ha ido elaborando mediante anotaciones de hechos que se producían en el mismo momento. De esta forma he contado con gran cantidad de información que me ha permitido comparar datos obtenidos de otros instrumentos utilizados y seleccionar los más relevantes para los objetivos de mi trabajo de fin de grado.

4. Diario de sesiones personal

Se ha elaborado a través de mis propias observaciones unidas a las anotaciones más relevantes recogidas en los diarios de los observadores externos y algunas de mis reflexiones o impresiones anotadas a posteriori. Este diario me ha servido como instrumento para recopilar información que desde la situación de observadora participante, me ha sido imposible percibir. Por ello, en mi propio diario de sesiones he concentrado gran parte de la información que después se analizó.

5. Cuestionario final

Mediante una prueba escrita, en la sexta y última sesión de la unidad didáctica, se recopiló información sobre la experiencia de haber trabajado en grupo y haber ejercido como expertos, además se hicieron preguntas que sirvieron para contrastar las respuestas del cuestionario inicial, como por ejemplo ¿qué es lo que más o menos te ha gustado? ¿Cómo has reaccionado ante los conflictos?

4.4. ANÁLISIS DE DATOS

La información recogida a través de los instrumentos anteriormente descritos ha sido clasificada en cuatro categorías con la finalidad de ordenar dicha información y dar respuesta a los objetivos planteados. Tres de las categorías, están relacionadas con las actuaciones del alumnado a la hora de trabajar en el grupo:

1. Conductas activas: respuesta o conjunto de respuestas que presenta un alumno con el objetivo de beneficiar al grupo con el que trabaja. Una muestra de conducta activa sería explicar a un compañero algo que no ha entendido o recordar una norma de seguridad.
2. Conductas pasivas: respuesta o conjunto de respuestas ejecutadas por un alumno que ni perjudican ni benefician al grupo de trabajo. Un ejemplo de este tipo de conductas sería apartarse de una situación de juego o presenciar el incumplimiento de una norma y no decir nada al respecto.
3. Conductas negativas: respuesta o conjunto de respuestas realizadas por un alumno en un grupo de trabajo perjudicando el desarrollo de tarea planteada. Un caso de conducta negativa podría ser hablar con otro componente del grupo sobre un tema que no tiene que ver con la tarea que el docente ha explicado o incumplir una norma de seguridad.

La última de las categorías está asociada a los comportamientos del docente, a estas las llamaré:

4. Intervenciones docentes: indicación o conjunto de indicaciones realizadas por el docente, con uno de los siguientes objetivos: para evitar que se produzca un comportamiento previamente observado o no o para generar un comportamiento concreto en el alumnado.

Como he mencionado anteriormente, la base de las observaciones, se ha recogido en mi diario de sesiones, el cual reúne datos recogidos en el cuaderno de campo de observaciones externas y en mi cuaderno de campo. De esta forma, ha sido posible el análisis de datos, clasificando en cada una de las categorías previamente establecidas, las observaciones registradas.

Los test inicial y final se utilizaron para contrastar la información recogida en los diarios de sesiones. Son, por tanto, un instrumento complementario de aquellos.

CAPÍTULO 5 RESULTADOS

Seguidamente se desarrollan las consecuencias de la puesta en práctica de la unidad didáctica del Kin-ball, mediante la técnica del puzle. Para hacer una descripción lo más precisa posible de los resultados analizados, los diferencio en las categorías ya citadas en el epígrafe anterior: conductas activas, conductas pasivas, conductas negativas e intervenciones docentes. Para contabilizar este tipo de conductas se han revisado las observaciones y contabilizado el número de conductas manifestadas en cada sesión, de tal manera que se puede comparar la evolución del grupo a lo largo de la unidad didáctica. También expongo algunos ejemplos de situaciones y conductas recogidas a lo largo de las sesiones por los diferentes observadores y para mantener el anonimato del alumnado me refiero a ellos con nombres ficticios.

Para poder valorar todo el proceso, es necesario mencionar que en este mismo grupo se habían trabajado previamente algunos aspectos de carácter cooperativo a lo largo del primer y segundo trimestre. Algunos de estos tienen que ver con la formación de grupos y parejas mixtas, la resolución pacífica de conflictos utilizando el diálogo y el acuerdo... Sin embargo, no habían trabajado nunca con estructuras cooperativas complejas como es el caso del *puzle de Aronson*.

5.1. CONDUCTAS ACTIVAS

Es a lo largo de la primera sesión donde menos conductas de este tipo se registran. En esto puede influir el hecho de que la primera media hora de la sesión se desarrollase en el aula, para la realización del cuestionario inicial y la introducción del deporte del Kin-ball. Además, las actividades que se realizaron en la segunda parte de la sesión nada tenían que ver con el trabajo en grupos.

11:30. Laura acaba de finalizar la introducción sobre el Kin-ball y manda hacer una fila, se genera mucho revuelo. Algunos niños piden silencio.

Cuaderno del observador externo, 1ª sesión.

A partir de la segunda sesión, se comenzó la puesta en práctica de la técnica del puzle y lo cierto es que la cantidad de conductas activas registradas durante esta clase, se fueron incrementando a medida que pasaban las sesiones. Sin embargo, en la segunda sesión la mayor parte de las conductas activas fueron realizadas por alumnos y alumnas que normalmente suelen adquirir el rol de líderes y organizadores del grupo. En la tercera y la cuarta, se siguió con el

desarrollo de la técnica cooperativa realizando las rotaciones por los diferentes juegos, siendo cada vez más los alumnos y alumnas que manifestaban este tipo de conductas.

(Laura) Reparte las fichas de los juegos a cada grupo. En el Grupo 2, todos leen la ficha, José en voz alta mientras el resto escucha lo que lee y a su vez lo leen para ellos de la ficha. En 2 minutos lo han entendido.

Cuaderno del observador externo, sesión 2

Jonatan: “Hay que agachar la cabeza cuando vayan a tirar” Lorena: “Que no se ponen cuatro personas en el trípode” Jonatan: “Son tres” Oliver se quita.

Cuaderno del observador externo, sesión 3

En el grupo de Omnikin corrigen los expertos aquellos aspectos que se dan y no deben darse. Alex y Marta le dicen a Estela que en vez de golpear el balón cuando lo tiene que recibir ha de cogerlo y pasárselo a su compañero. ‘Bajad las cabezas’ – les dice a los que forman el trípode, Alex. Parece que siguen el orden de rotación señalado en la ficha y no discuten por lo que les toque hacer a cada uno aunque tengan que repetir posición.

Cuaderno del observador externo, sesión 4

A pesar de que durante las sesiones en las que se trabajó cooperativamente, aumentó el número de conductas activas, en la quinta sesión dedicada a la puesta en práctica del deporte del Kin-ball estas conductas disminuyeron notablemente, probablemente al cambiar la estructura de la tarea a otra de tipo competitivo. Como aspecto destacable, mencionar que la mayoría de las conductas activas fueron manifestadas por aquellos estudiantes que más concentrados estuvieron en las anteriores sesiones y se preocuparon de corregir a los demás.

José dice el nombre del equipo justo antes de tirar y Raúl le dice que tiene que decirlo antes (son del mismo equipo los dos).

Cuaderno del observador externo, sesión 5

5.2. CONDUCTAS PASIVAS

El número de conductas pasivas observadas curiosamente se mantiene estable durante todas las sesiones, salvo en las clases en las que expertos deben explicar a sus compañeros las reglas del juego, velar por su cumplimiento, corregir cuando es necesario...pues en estas sesiones no se registra ninguna conducta de este tipo. Puede deberse al hecho de que les resulte más significativa o llamativa la situación de que sea uno de sus compañeros quien explique las reglas de un juego y a su vez este ambiente favorezca captar su atención desde el inicio de la explicación.

Se colocan los grupos en los juegos correspondientes. En el juego de Omnikin, Alex explica con ayuda de Marta porque son los expertos. (Hacen una demostración para que lo entiendan todos)

Cuaderno del observador externo, sesión 4

Por el contrario, la mayoría de las conductas pasivas que se observan a lo largo de las sesiones tienen en común que se manifiestan en juegos donde los tiempos de espera para tocar el balón son más largos. Esto puede deberse al hecho de que relacionasen estos tiempos de los juegos con situaciones de no aprendizaje.

Jugando a pillar con las pelotas de Kin-ball, se observa en uno de los extremos del campo un grupo de seis niñas juntas que no se separan.

Cuaderno de campo de la profesora, sesión 1

En el juego de diana, Lorena permanece distraída mientras el resto de su grupo sigue con la actividad.

Cuaderno del observador externo, sesión 2

El resto de conductas pasivas se producen en momentos en los que reúno a todo el grupo al inicio de la clase, para recordar lo realizado en la clase anterior y al final para resolver dudas, comentar aspectos positivos y negativos observados... Son en estos últimos momentos de la sesión donde más conductas de este tipo surgen, probablemente por el cansancio o por algún problema que ha surgido y no se ha resuelto, mientras que al inicio solamente se registran cuando ha habido algún conflicto en el patio.

Laura – “el resto del grupo cuando conocemos las normas...” (Interrumpe Isis riéndose con Marta) – Laura les dice – “A mí no me hace gracia, estoy intentando que seáis

capaces de dejaros solos y que seáis responsables, pero parece que no se puede. ¡Neceseres y a lavar!”

Cuaderno del observador externo, sesión 3

Además, casi siempre suelen ser las mismas personas, alumnas cuyo nivel motriz es algo más bajo que el del resto del grupo. No obstante, en el cuestionario final este tipo de conductas no son las más destacables ni positiva ni negativamente a la hora de elegir a los compañeros con los que compartirían grupo. Así, los principales aspectos que los estudiantes valoran positivamente a la hora de formar grupos son: ayuda, amabilidad, buenas explicaciones, respeto de las normas, escucha, correcciones,...Por el contrario, a la hora de elegir con quien formar grupo rechazan distracciones, gritos, no escucha, incumplimiento de normas, trampas,...

5.3. CONDUCTAS NEGATIVAS

En cuanto al número de conductas negativas registradas, la sesión en la que menos se acumulan es la primera. No obstante solamente se realizan, en 20 minutos, dos juegos con una estructura más individualista, pues previamente realizaron el cuestionario inicial en el aula. Las conductas observadas en esta sesión tienen en común que el alumno que las manifiesta solamente piensa en sí mismo y afecta de forma negativa en el desarrollo del juego para el resto de participantes.

Todos quieren tocar el balón y algunos se dejan pillar para hacerlo. Siempre se la quedan los mismos.

Cuaderno de campo de la profesora, sesión 1

La cifra más alta de conductas negativas observadas se obtiene en la segunda clase, sesión en la que se comienza el proceso de la técnica del puzle. Esto puede deberse a diversos motivos: no estaban acostumbrados a trabajar de forma autónoma, los grupos prácticamente los formaron ellos y al coincidir con personas más afines a ellos se distrajeron más, la pelota de Kin-ball era un material novedoso que todos querían poder tocar y golpear de diferentes formas.

Óscar se pone a divertirse en vez de practicar bien el juego. Siguen un orden para lanzar, parece ser que quien lo ha establecido ha sido José. No terminan de centrarse, están todo el rato haciendo bobadas. Asier cuando van a lanzar la pelota mientras él forma parte del trípode, empuja la pelota para arriba para que no puedan golpearla y se ríe.

Cuaderno del observador externo, sesión 2

Sin embargo, a partir de esta sesión comienzan a descender notablemente las conductas negativas hasta la última clase dedicada a la puesta en práctica del *puzle de Aronson*, pues en la siguiente y última clase dedicada a la puesta en práctica de un partido de Kin-ball se vuelven a incrementar las conductas negativas hasta tal punto de casi alcanzar el máximo número de conductas registradas. Probablemente, esto se debiese al cambio de estructura del juego donde se introdujo el componente competitivo y muchas de las conductas observadas tienen que ver con acciones en las que los jugadores no piensan en el equipo sino en sí mismos.

Discuten sobre quién tenía el balón entre dos del mismo equipo y Esther (que es de otro equipo) dice “¡pero si sois del mismo equipo!”

Cuaderno del observador externo, sesión 5

No considero que exista ningún momento clave o motivo concreto para que se produjesen conductas negativas sino que iban surgiendo a lo largo de las sesiones por diversos motivos: desconocimiento o incumplimiento de alguna norma, distracciones,... y aunque la gran mayoría han manifestado en algún momento este tipo de conductas, aquellos que más las repetían han sido los más nombrados en el test final a la pregunta: de tu grupo *¿con quién no te gustaría volver a trabajar otra vez?* Incluso uno de los alumnos se auto-nombra en esta pregunta.

Lo llamativo es que algunos de ellos rechazan conductas negativas que ellos mismos manifiestan.

5.4. INTERVENCIONES DOCENTES

Sobre las intervenciones docentes, considero importante mencionar en qué momentos de las sesiones se llevaban a cabo, siendo dos momentos fundamentales el inicio de la sesión (al llegar al patio o gimnasio) y al final de la sesión (antes de ir a asearse). Las realizadas al inicio tenían como objetivo principal recordar lo que se había hecho en sesiones anteriores y enlazar con lo que se iba a trabajar en esa sesión, mientras que en las reflexiones finales la docente preguntaba por dudas o problemas que hubiese habido y no se hubiesen resuelto y comentaba los aspectos positivos y negativos observados durante la sesión.

En círculo Laura recuerda las sesiones anteriores y hace una serie de preguntas sobre qué deporte van a practicar, qué normas básicas hay y qué tipos de lanzamientos conocen. Además presenta una ficha de rotación nueva para los juegos de Diana-kin y Omnikin.

Cuaderno del observador externo, sesión 4

Laura levanta las manos y todos se reúnen en el centro del patio “¿Qué tal esta ronda?” se escucha “bieven” “maaal...” Algunos comentan un conflicto. Laura dice “En algunos grupos se cumplían las normas a veces, ¿la rotación qué tal?” Me hubiese gustado que cuando surgiesen problemas los resolviereis vosotros y no tenga que ir.

Cuaderno del observador externo, sesión 4

Durante el desarrollo de la sesión también se hicieron breves intervenciones a medida que pasaba por los grupos. Solamente intervenía en caso de que existiese un conflicto en el que no se ponían de acuerdo, si se estaba incumpliendo alguna norma y nadie corregía o si existía algún tipo de distracción y nadie decía nada.

Gonzalo pega una patada al balón y lo manda muy lejos (el balón era de los que jugaban a Bomba, no de su grupo). Laura le ha visto, le separa del grupo y llama su atención avisándole de que no vuelva a suceder.

Cuaderno del observador externo, sesión 2

No obstante, considero que las intervenciones clave, las que han favorecido el desarrollo de las conductas activas y han hecho disminuir las pasivas y negativas, han sido las del inicio de la sesión, pues es el momento de contextualizar y poner en situación al alumnado de lo que van a hacer durante la clase y para qué; y las intervenciones finales, resolviendo dudas y reforzando conductas que nos interesa se produzcan en futuras situaciones y evadiendo aquellas que nos interesa eliminar para mejorar el clima de aula.

Por otra parte, supongo que la manifestación de conductas pasivas provocada por las intervenciones docentes ha tenido que ver con aspectos relacionados con la programación de actividades en las que hay pequeños tiempos de espera. Sin embargo, es mayor el número de conductas activas que esta situación ha generado.

En diferentes situaciones pero ocupando el mismo puesto en el juego, en el juego de diana, una alumna permanece distraída mientras el resto de su grupo sigue con la actividad / En el juego de diana, un alumno que está a la espera de tirar “Cabeza abajo, pies en triángulo...”

Cuaderno del observador externo, sesión 4

Por último, algunas de las intervenciones docentes que han inducido conductas negativas probablemente hayan tenido que ver con obviar que se cumplirían algunas normas sin haberlas

explicado, dejarles formar sus propios grupos de trabajo en la segunda sesión y plantear algunas actividades cuya organización era algo compleja. Para hacer frente a este tipo de conductas provocadas por las intervenciones docentes, se fueron introduciendo soluciones sobre la marcha a medida que se observaban, incorporándolas en esa misma sesión o en la siguiente.

Inicialmente, Laura explica el juego del pilla-pilla con la pelota gigante. Pone la norma de que tienen que golpear en los pies para pillar. Posteriormente, se modifica a que pueden dar en cualquier parte del cuerpo salvo en la cabeza. Más tarde, “El que se la queda no puede botar y para ser pillado el balón no puede tocar el suelo antes de que os de a alguno”. Como el juego está muy parado se introduce otro balón “Verónica toma otra pelota, te la quedas tú también”.

Cuaderno del observador externo, sesión 1

En el grupo de Alberto aunque se les ve rotar por las diferentes posiciones, a este siempre que le he visto estaba en la zona de los aros recogiendo la pelota y creo que ha debido de golpear dos veces en todo el rato.

Cuaderno del observador externo, sesión 2

(Laura) Muestra una ficha para las rotaciones en el juego de Omnikin y Diana. Parece que siguen el orden de rotación señalado en la ficha y no discuten por lo que les toque hacer a cada uno aunque tengan que repetir posición. Laura se acerca a comprobar qué funciona el orden de rotación.

Cuaderno del observador externo, sesión 4

A pesar de que los ejemplos anteriores son solo una pequeña muestra de todas las situaciones observadas durante las sesiones prácticas, puedo determinar que el objetivo de enseñar el deporte del Kin-ball mediante una técnica cooperativa, ha sido conseguido pues se puede observar cómo las reglas principales y normas de seguridad se conocían en la última sesión y el desarrollo de las sesiones dedicadas a la técnica del puzzle cada vez fue más fluido, observando más conductas activas y menos negativas y pasivas. Sin embargo, el objetivo de lograr que el alumnado fuese capaz de autogestionar el juego del Kin-ball transfiriendo todo lo aprendido en las sesiones anteriores no fue posible en solamente una sesión dedicada a ello.

CAPÍTULO 6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Seguidamente se presentan las conclusiones a las que se ha llegado tras el diseño, puesta en práctica de la unidad didáctica y análisis de los resultados obtenidos, en base a los objetivos previos establecidos.

Volviendo al punto de partida, el objetivo general de esta práctica consistía en aumentar el número de comportamientos cooperativos en el aula utilizando el puzle de Aronson. Para ello, nos interesa la existencia de un elemento esencial, la corresponsabilidad, pues tal y como Velázquez (2014) menciona, este elemento provoca que *cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje, pero también, y muy especialmente, es responsable de todos y cada uno de sus compañeros y compañeras de grupo*. Para poder concretar el objetivo general atendemos a uno más específico, *identificar conductas adoptadas por el alumnado y de qué manera influyen en el trabajo en grupo*. Hemos recurrido a los cuadernos de campo y diarios, instrumentos donde se recogen hechos anotados en el mismo momento en que se producían en el aula para obtener información muy detallada de las conductas que se manifestaron en cada sesión. Para el análisis de las conductas observadas las hemos diferenciado en tres: conductas activas, conductas pasivas y conductas negativas.

Sobre las *conductas activas*, teniendo en cuenta que hacen referencia a respuestas del alumnado que benefician al grupo, se puede observar cómo a medida que pasan las sesiones de trabajo en grupo, el número de conductas activas va en aumento. Algunas de estas son: ofrecer ayuda, corregir, pedir perdón, formar equipos mixtos, tener en cuenta a todos los jugadores,... Sin embargo, estas disminuyen notablemente en la última sesión puede que al cambiar la estructura cooperativa de la clase a una de tipo competitivo.

En cuanto a los comportamientos del alumnado que no influyen de forma positiva ni negativa en el grupo o lo que es lo mismo las *conductas pasivas*, estas se observan inicialmente en momentos en los que es más larga la espera para tocar el balón. No obstante, a medida que pasan las sesiones de trabajo en grupo estas dejan de manifestarse, probablemente porque se ha incidido en que aquellos que no tienen el balón deben corregir y velar por el cumplimiento de las reglas del juego y el número de alumnos por grupo no es demasiado grande, lo que permite a cada alumno la oportunidad de expresarse de forma oral, intercambiar ideas, corregir,... (Domingo, 2008). Otro aspecto destacable respecto a este tipo de conductas, es que se registran más en las reflexiones

finales que en las explicaciones al inicio de la clase, tal vez por el cansancio, aunque es cierto que si antes de la clase ha habido algún conflicto en el recreo, se observaba un ambiente más disperso.

Por último, las *conductas negativas* o acciones realizadas por un alumno que perjudican al grupo, al contrario que ha pasado con las conductas activas, estas disminuyeron a lo largo de las sesiones en las que se trabajaba en grupos, puede que por la interdependencia positiva de metas que se generó en los grupos. A pesar de ello, estas aumentaron en la última sesión al introducir una estructura de tipo competitivo.

Aunque en ningún momento el objetivo fue comparar los resultados utilizando dos estructuras diferentes, se pudo observar que el aprendizaje cooperativo contribuyó a que aprendiesen juntos sin exclusiones de ningún tipo (Pujolás, 2012) mientras que durante la sesión con una estructura más individualista o competitiva se manifestaron ciertos comportamientos de exclusión como por ejemplo insultos por tirar mal o no dejar tirar a alguien por si lo hacía de forma incorrecta.

No obstante, no podemos caer en el error de pensar que el hecho de que aumenten las conductas cooperativas en el aula solamente dependen del alumnado, y es que también nosotros, los docentes, con nuestras intervenciones podemos cambiar la impresión del alumnado sobre una tarea, los objetivos, provocar situaciones concretas,... Por ello, otro de los objetivos específicos propuestos era *analizar mis propias intervenciones como docente y comprobar cómo afectan a las conductas del alumnado* contribuyendo al fomento de las conductas activas y la reducción de las pasivas y negativas para así lograr aumentar los comportamientos cooperativos:

Una de las primeras decisiones que tomo es la elección de la técnica del puzle para crear una interdependencia de recursos que permita favorecer la corresponsabilidad en el aprendizaje (Velázquez, 2014).

Otra, ha sido decidir quién formaría los grupos de trabajo. En nuestro caso, en contraposición a los resultados obtenidos por Velázquez (2014), el rendimiento sí se ha visto afectado cuando fueron los propios alumnos los que formaron sus grupos, aunque también es cierto que influye la presencia o no de conductas negativas, pues los grupos que menos conductas activas manifestaron fueron aquellos en los que más se distraían. También coincido con el autor en el hecho de que cuando el alumnado tiene la opción de elegir con quién formará grupo, el principal criterio es el de amistad y no el rendimiento.

Posteriormente, he recurrido de nuevo a los cuadernos de campo y al diario de sesiones y he analizado cuáles de mis intervenciones han generado cada una de las conductas. Las intervenciones docentes, fundamentalmente se han realizado al inicio de las sesiones, para recordar aspectos importantes de clases anteriores; durante, en caso de que se incumpliese alguna norma y nadie corrigiese o se diese algún tipo de situación injusta; y a al final, para resolver dudas y destacar aspectos positivos y negativos que se han manifestado durante la sesión. Aunque considero que cada una de las intervenciones han tenido sus motivos y todas ellas han sido importantes, me gustaría destacar dos momentos de las intervenciones, que considero han potenciado la manifestación de conductas activas durante el trabajo en grupo y han reducido las negativas y pasivas:

Intervenciones al inicio de las sesiones, pues han sido los momentos de unión entre lo que se hacía en la clase anterior y lo que se iba a hacer explicando de qué forma se iba a trabajar en esa clase, lo que debían hacer y lo que no y para qué. Creo que es importante que el alumnado conozca la razón de lo que hacen en las clases.

Intervenciones durante la primera sesión dedicada a la puesta en práctica del puzle de Aronson. Es en esta sesión en la que se hicieron las correcciones de tal forma que el alumnado tomase ejemplo de cómo deberían hacerlo ellos en las siguientes sesiones, qué reglas debían aprender y cómo debían aplicarlas. Además aunque en esta sesión se produjeron más distracciones (conductas negativas y pasivas) probablemente porque ellos mismos formaron los grupos, se llamó la atención a aquellos que no estaban centrados en la tarea, llegando incluso a separar a dos alumnos del juego con el objetivo de que tomasen en serio la tarea y no distrajesen a sus compañeros. En el resto de sesiones dedicadas a la puesta en práctica de la técnica, los grupos fueron formados por mí. De este modo quise impedir que algunos alumnos coincidiesen en el mismo grupo para evitar posibles distracciones y en otros casos pretendí que dos o más personas coincidiesen porque consideré que podían surgir situaciones de aprendizaje muy interesantes, como por ejemplo, que una de las personas a la que en ocasiones se rechazaba se sintiese apoyada y protagonista.

En resumen, podemos deducir de todas las observaciones y de las evidencias que se muestran en los test inicial y final que, la metodología cooperativa en comparación con la competitiva ofrece mayores beneficios (Fernández-Río, 2003) como el incremento de conductas prosociales (conductas activas) y la disminución de las disociales (conductas pasivas o negativas) (Beltrán, 2007) (Garaigordobil, 2004). Se ha podido observar la presencia de los seis elementos clave de los que Velázquez (2013) habla en el enfoque integrador: interdependencia positiva,

interacción promotora, habilidades interpersonales, igualdad de oportunidades, responsabilidad individual y procesamiento grupal; y se ha comprobado la eficacia de la técnica del puzle de Aronson como medio para dotar de autonomía al alumnado (Velázquez, 2014) (Martínez, 2017). Sin embargo, en nuestro caso, al contrario que en la práctica llevada a cabo por Velázquez, el alumnado ha logrado parte del objetivo principal de la unidad didáctica, pues aunque han aprendido y practican las normas de seguridad y reglas del juego de manera autónoma (apoyándose en el material proporcionado y en sus compañeros) en un contexto libre de competición, no han sido capaces de desarrollar un juego justo y autorregulado aplicando lo aprendido en un contexto de competición. Por último, mencionar la importancia de poner en práctica el aprendizaje cooperativo, además de por las mejoras que anteriormente se han mencionado, por hacer posible el desarrollo de las competencias básicas de Educación Primaria, pues algunas de ellas como por ejemplo las sociales y comunicativas no pueden desarrollarse de forma individual (Pujolás y Lago, 2011).

6.1. LIMITACIONES

En cuanto a las limitaciones encontradas para llevar a cabo el análisis del presente trabajo, solamente mencionaría la falta de una o dos sesiones más en las que intentaría aumentar las conductas activas en un contexto de competición como fue la última sesión dedicada al juego del Kin-ball y contribuir a que el alumnado sea capaz de autorregular su propio juego aplicando las normas aprendidas durante la técnica cooperativa.

El resto de condiciones considero han sido favorables y las que no, se han ido adaptando sobre la marcha durante la puesta en práctica de la unidad didáctica.

REFLEXIÓN FINAL

Si has leído el presente documento, habré compartido contigo uno de los temas que a lo largo de los cuatro años de formación más ha llamado mi atención, el trabajo cooperativo. Uno de los motivos puede deberse a que se trata de un método de enseñanza reciente, cuyo uso cada día es más habitual en las aulas y otro de los motivos ha sido la curiosidad de comprobar los beneficios sobre los que la literatura del aprendizaje cooperativo habla.

Lo cierto es que profundizar en el tema no ha sido sencillo, desde documentarme y contrastar opiniones de diferentes autores, la programación de la unidad didáctica, hasta la organización y selección de información observada durante la práctica, ha tenido su aquel. He tenido mis altibajos durante la realización del trabajo a veces por falta de confianza otras por miedo de no estar a la altura de lo que un TFG exige. Sin embargo hoy, puedo decir que lo he conseguido, he elaborado mi propio trabajo investigación, he completado mi proceso de formación y he tenido la suerte de poder indagar en un tema del que cuanto más me informaba más captaba mi atención.

Después de todo, ha sido una experiencia muy gratificante, la cual me ha permitido contrastar ideas previas con resultados obtenidos de una puesta en práctica diseñada totalmente por mí, donde he intentado innovar tanto con el método de enseñanza como con el material y los contenidos. Y aunque no siempre se han obtenido los resultados esperados, he ido incorporando mejoras para contribuir en todo momento a la consecución de los objetivos, pues al fin y al cabo la labor docente consiste en eso, diseñar, poner en práctica, analizar y mejorar.

También añadir que el camino no acaba aquí y es que, si algo he aprendido, es la importancia de que los docentes investiguen en sus aulas y conozcan las razones de por qué no salen a veces esperamos. En este sentido agradecer a Carlos, mi tutor de TFG y de centro durante las prácticas, la generosidad con la que ha compartido sus conocimientos en el ámbito de la docencia en general, tanto aprendizaje cooperativo como investigación,...y por supuesto, su predisposición e implicación desde el primer día hasta el último.

REFERENCIAS

- Beltrán, O. H. (2007). *Efectos de un programa de juegos cooperativos sobre las conductas prosociales y disociales de escolares con problemas de contravención al manual de convivencia* (Trabajo de investigación). Facultad de ciencias de la salud, Pereira.
- Collazos, C. & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovecha el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, vol. 9, núm. 2, pp. 61-76.
- Domingo, J (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 21, pp. 231-246.
- Espert, R. (2010). *Colaboracion: El efecto de clase puzzle (Eliot Aronson)* [Vídeo]. Disponible en http://www.dailymotion.com/video/xfk9hg_colaboracion-el-efecto-de-clase-puzzle-eliot-aronson_school
- Fernández-Río, J (2003). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Garaigordobil, M. (2010). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M & Maganto, C. (2011). Evaluación de un programa de Educación para la Paz durante la adolescencia: efectos en el autoconcepto, y el concepto de los inmigrantes, de la paz y la violencia. *Revista de Investigación en Educación*, vol. 1, nº 9.
- González, C. Cecchini, J. A., Fernández-Río, J y Méndez, A (2008). Posibilidades del modelo comprensivo del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula abierta*, nº 1, 2, pp. 27-38.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, vol 38, nº 2, pp. 67-73.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma. Edizioni Lavoro.

- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista psicodidáctica*, nº 4, pp. 59-76.
- Martínez, R. L. (2017). Implementación del puzle de Aronson apoyado en el flipped classroom para la medición de la condición física en los alumnos de 2º de ESO. *Revista española de Educación Física y Deportes*, nº 147, pp. 21-37.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos: desafíos sin competición*. Madrid: Editorial Popular.
- Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, pp. 225-239.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, vol. 30 nº 1, pp. 89-112.
- Pujolás, P. Lago, J. R. (2011). *El programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a cooperar) para enseñar a aprender en equipo*. (Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula). Universidad de Vic.
- Slavin, R. (s.f.). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas*. Secretaria de educación pública. México.
- Velázquez, C (2012). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 400, pp. 11-36. Octubre-Diciembre 2012. (p. 12)
- Velázquez, C. (2013a). *La pedagogía de la cooperación en educación física*. Colombia. Kinesis.
- Velázquez, C. (2013b). *La pedagogía de la cooperación en educación física*. Colombia. Kinesis, pp. 110-111.
- Velázquez, C. (2014). El aprendizaje de los deportes tradicionales mediante aprendizaje cooperativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, nº 45.

ANEXOS

ANEXO 1. Unidad Didáctica

1. Introducción o justificación

La programación que se expone a continuación, tiene como objetivo principal la enseñanza de aspectos básicos asociados a un deporte, mediante una técnica cooperativa en dos cursos de 4º de Educación Primaria.

He escogido trabajar aspectos deportivos para seguir la programación ya establecida anualmente y he utilizado una técnica cooperativa para poder favorecer el sentimiento de grupo y con ello, intentar mejorar el clima de aula.

El deporte seleccionado ha sido el Kinball por reunir las siguientes características:

- Innovador: Me parecía importante el hecho de escoger un deporte ajeno a la gran mayoría de los alumnos/as de tal manera que no provocase sentimientos o percepciones previas, tanto para bien como para mal.
- Coeducativo: los equipos que se forman deben ser mixtos.
- Integrador: no se excluye ningún tipo de alumno/a y busca eliminar los individualismos en el deporte.
- Se reparte el protagonismo: su puesta en práctica es sencilla y no requiere mucha destreza motriz para poder jugar, lo que significa que todos están capacitados para desempeñar cualquier función en el juego (receptor, lanzador o trípode) y todos podrán tener su momento de protagonismo.
- Todos puntúan: cuando un equipo falla, puntúan los otros dos, de tal forma se favorece que los marcadores vayan más igualados.

Por una parte, a lo largo de las sesiones se enseñan nociones básicas para poder desarrollar el deporte del Kinball. Fundamentalmente, se trabaja la aplicación de habilidades motrices básicas y específicas para resolver las diferentes situaciones de juego, como por ejemplo, normas sencillas de seguridad y aspectos técnicos básicos como los lanzamientos, tipos de golpeo y pases.

Por otra parte, los contenidos sociales y actitudinales, como la actitud responsable, la aceptación, comprensión, cumplimiento y valoración de las reglas y normas del juego; dirigidos a

beneficiar el clima de aula, se trabajan mediante la utilización de la técnica cooperativa de “El puzzle de Aronson”, la cual se detalla más en el apartado de metodología.

2. Fundamentación legal

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

3. Contexto

El centro en el cual se pondrá en práctica esta unidad didáctica, es en el CEIP Miguel Hernández. Se encuentra en el municipio de Laguna de Duero, en la provincia de Valladolid.

Laguna de Duero, es uno de los municipios más poblados de Valladolid por su relativa proximidad a la ciudad y Torrelago uno de los barrios del distrito con más población, debido al gran número de viviendas que reúne. Por ello, podemos decir que el alumnado que recibe el centro es, generalmente, residente de la zona y alrededores.

Debido a que los cursos con los que trabajaremos durante nuestra estancia en prácticas son 4º, 5º y 6º; y en los dos últimos se trabaja la cooperación de forma muy específica, la puesta en práctica de la unidad didáctica se llevará a cabo en el curso de 4º A.

A la hora de planificar y llevar a la práctica cada una de las sesiones se tendrá en cuenta tanto el horario en el que se lleva a cabo, como la disponibilidad o no del gimnasio del colegio:

- Los lunes de 11 a 12 de la mañana en el gimnasio y los miércoles de 12 a 13 de la tarde en el patio

Por último, se han tenido en cuenta y se exponen a continuación, las características específicas del grupo:

- La clase de 4ºA

Se trata de un grupo de 24 alumnos y alumnas, más en concreto, 14 chicos y 10 chicas. Es una clase poco unida debido a que algunos alumnos/as exteriorizan actitudes de tipo egocéntrico o individualista. Esto, en muchas ocasiones afecta negativamente al grupo provocando distracciones o pérdida de tiempo al realizar alguna actividad. Algún ejemplo de ello, cuando surge un problema o se comete un error y piensan en buscar un culpable; si dos o más personas tienen un conflicto en vez de mediar entre ellos, se lo dicen al profesor,... También es habitual observar en ciertos alumnos/as actitudes competitivas buscando destacar por sus habilidades motrices o solamente pensando en ganar el juego sin pensar en hacer un juego justo o cumplir las reglas.

En ocasiones, en este grupo, se pueden observar algunas conductas discriminatorias de ciertos alumnos/as hacia otra persona de la clase, la cual manifiesta frecuentemente conductas desajustadas a su edad por su retraso madurativo, pues por su edad y desarrollo físico, debería estar en dos cursos más altos del que se encuentra y sin embargo, exterioriza comportamientos similares

a los de un alumno de 3 o 4 cursos inferior al que cursa. Esta situación, provoca que en algunos momentos se generen conflictos por ejemplo, a la hora de formar parejas o grupos.

Sin embargo, también podemos observar que hay bastantes personas que manifiestan conductas muy positivas para el grupo como por ejemplo, ayudar a aquellos que tienen más dificultades, corregir a sus compañeros cuando trabajan en grupos,...Además, este tipo de alumnos/as son algunos de los más valorados por el resto de compañeros. Por ello, cada vez es más frecuente, que por parte de los docentes, se haga hincapié en aspectos de tipo cooperativo, reforzando las conductas positivas, diferenciando comportamientos positivos y negativos para mí y el resto, estableciendo un orden en los pasos para tomar decisiones y resolver conflictos,...

4. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

A continuación se muestran los criterios de evaluación, que aparecen en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria para todo el estado español, con sus respectivos estándares de aprendizaje:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE
1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.	1.1. Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural. 1.3. Adapta las habilidades motrices básicas de manipulación de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes.
3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.	3.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices. 3.2. Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.

<p>4. Relacionar los conceptos específicos de educación física y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas.</p>	<p>4.1. Identifica la capacidad física básica implicada de forma más significativa en los ejercicios.</p> <p>4.4. Comprende la explicación y describe los ejercicios realizados, usando los términos y conocimientos que sobre el aparato locomotor se desarrollan en el área de ciencias de la naturaleza.</p>
<p>6. Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.</p>	<p>6.1. Muestra una mejora global con respecto a su nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud.</p>
<p>13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo.</p>	<p>13.1. Tiene interés por mejorar la competencia motriz.</p> <p>13.2. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad</p> <p>13.5. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.</p>

Siguiendo el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, por el que se concreta el currículo para cuarto de Educación Primaria, en el bloque 4, Juegos y Actividades Deportivas, incido en lo siguiente:

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de habilidades motrices básicas y específicas a la resolución de situaciones de juego de creciente complejidad motriz. • Participación en juegos y predeportes. • Aceptación dentro del equipo del papel que le corresponde a uno como jugador y de la necesidad de intercambiar papeles para que todos experimenten diferentes responsabilidades. 	<p>Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.</p>	<p>-Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.</p> <p>-Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.</p>
	<p>Conocer y practicar diferentes juegos y deportes</p>	<p>-Conoce y practica juegos y deportes alternativos.</p>
	<p>Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los</p>	<p>-Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.</p>

	<p>juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo.</p>	<p>-Respeto durante la práctica de los juegos tanto a compañeros como a instalaciones y materiales.</p> <p>-Mantiene una actitud de colaboración y resolución pacífica de conflictos (habla y escucha, no agrede...).</p> <p>-Cumple las normas de juego.</p>
--	---	---

En la siguiente tabla se pueden observar los contenidos y criterios de evaluación con sus estándares de aprendizaje observables en las actividades que se indican:

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DONDE SERÁN OBSERVADOS
1. Reglamento de Kin ball.	1. Conoce las reglas básicas del Kin ball.	1. Escribe al menos tres normas básicas del Kin ball	S6: Test final
2. Medidas de seguridad en el Kin ball	2. Pone en práctica las principales normas de seguridad.	2. Evita lanzar el balón a la cabeza	S1, S2, S3, S4 y S5
		3. Evade botar el balón	S1, S2, S3, S4 y S5
		4. Realiza la postura del trípode correctamente	S2, S3, S4 y S5
3. Valores del deporte	3. Es capaz de cooperar con los compañeros para lograr el objetivo propuesto.	5. Ayuda a sus compañeros si lo necesitan.	S1, S2, S3, S4 y S5
		6. Corrige si alguien realiza mal una acción.	S2, S3, S4 y S5
		7. Anima a sus compañeros durante el juego.	S2, S3, S4 y S5
		8. Muestra implicación durante la tarea a realizar.	S1, S2, S3, S4 y S5
4. Aspectos técnicos del Kin ball	4. Ajusta los movimientos a la situación motriz que demanda el juego.	9. Utiliza el lanzamiento de empuje con dos manos o el golpeo con puño.	S5
		10. Recepciona el balón de forma controlada evitando que este toque el suelo.	S2, S3, S4 y S5
		11. Controla la distancia y dirección de los pases o lanzamientos.	S2, S3, S4 y S5
5. Elementos tácticos en el deporte del Kin ball	5. Conoce algunas formaciones tácticas del Kin ball	12. Elabora estrategias que comparte con su grupo para dar respuesta a situaciones del juego.	S5

5. Metodología

El modelo de sesiones de Educación Física que se llevarán a cabo para trabajar los contenidos anteriormente mencionados, pretende operar sobre los siguientes ámbitos:

- **Motriz:** buscando un mayor conocimiento de sus capacidades y habilidades para ejecutar diferentes movimientos orientados a dar respuesta a una situación concreta. Por ejemplo, lanzar o recepcionar el balón.
- **Personal:** para potenciar el autoconocimiento en cada alumno/a y que este sea consciente tanto de sus limitaciones como de sus virtudes y capacidades, y de este modo contribuir a la aceptación de uno mismo tal y como es. Esto podrá observarse por ejemplo, en actividades en las que experimenta y pone en práctica su habilidad para lanzar de diferentes formas, eligiendo la que más se ajuste a sus capacidades para lograr el objetivo planteado.
- **Social:** trabajando diferentes habilidades con el objetivo de contribuir de forma positiva en las relaciones con los demás, en concreto con sus iguales. Se busca trabajar la igualdad, el trabajo en equipo, la no discriminación, resolución de conflictos... Esto podrá observarse en la mayoría de las sesiones donde además de trabajar en grupo se hará hincapié en aspectos relacionados con habilidades sociales como por ejemplo, explicar un juego a sus compañeros.

Por ello, para que la intervención sobre los ámbitos anteriores sea posible, utilizaré una metodología basada en los siguientes principios:

- **Flexible:** el alumnado es el protagonista de la acción educativa, por lo que las propuestas se ajustarán a las necesidades del grupo-clase y de cada uno.
- **Activa:** buscando que el alumnado sea cada vez más autónomo y responsable en cada uno de los ámbitos en los que se pretende trabajar (motriz, personal y social).
- **Inductiva:** partiendo de situaciones muy concretas y específicas para llegar a un planteamiento más amplio siendo capaz el alumno/a de comprender en todo momento cuál es la finalidad u objetivo de lo que está haciendo.
- **Cooperativa:** potenciando aspectos sociales como el sentimiento de pertenencia a un grupo o el trabajo en equipo.

- Integradora: desarrollando las capacidades y habilidades de cada uno sintiéndose capaz con sus propias respuestas motrices, adaptando los objetivos a las posibilidades de cada alumno/a.
- Lúdica: basando cada una de las actividades en los principios básicos del juego para crear un entorno motivante y estimulante sin dejar de lado la finalidad con la que se lleva a cabo la actividad.

Teniendo en cuenta los objetivos y contenidos planteados, he decidido utilizar como técnica metodológica una enseñanza cooperativa llamada “El puzzle de Aronson”.

Esta técnica *es considerada por los especialistas en esta metodología de aprendizaje como una de las más representativas de las que ponen en práctica la cooperación en el aula* (Slavin, 1995, García, 2001). Esto se debe a que la base de la técnica radica en crear grupos de expertos donde el alumnado se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza. Se propone un ambiente de aprendizaje interactivo en el que se trabaja además de aspectos cognitivos, aspectos sociales y en este caso motrices también.

El proceso a seguir sería el siguiente:

- Explicación de la técnica: se explica al gran grupo cómo se va a trabajar a lo largo de las siguientes sesiones.
- Crear grupos base: se crean grupos de trabajo, los cuales van a dividir el objeto de estudio en tantas partes como miembros del grupo sean.
- Puesta en marcha: cada miembro del grupo estudia, analiza y trabaja su tema junto con los miembros de otros grupos que tengan el mismo que él.
- Reencuentro con el grupo base: una vez cada miembro del grupo base está especializado en una parte del objeto de estudio, se vuelven a juntar y cada especialista o experto es el encargado de explicar al resto su parte correspondiente.
- Evaluar la técnica: lo más adecuado sería comprobar si al acabar el proceso todos los miembros del grupo base, no solamente están informados de su parte sino que conocen y saben de todas.

Hay que tener en cuenta que es una técnica que requiere mucha responsabilidad e implicación en la tarea por parte del alumnado, por ello, suele llevarse a cabo en los cursos más altos. Sin embargo, la utilizaré en el curso de 4º haciendo las pertinentes adaptaciones y modificaciones:

- Crearán cuatro grupos iniciales (G1, G2, G3, G4) mixtos en los que eligen ellos mismos con quién estarán. No explicaré el proceso completo al gran grupo desde el inicio ya que no quiero que den más importancia al proceso de elaborar los grupos o pensar con quién trabajarán que al contenido propio de cada sesión. (**Anexo 1.1**)
 - Estos grupos que se crean al inicio serán los “Grupos de expertos” y teniendo en cuenta que son 24 alumnos y alumnas en clase, tendré cuatro grupos de 6 personas en cada uno.
- Se pone en práctica la técnica, de tal manera que en cada grupo leerán, aprenderán y pondrán en práctica las reglas de un juego, siendo estos Bomba-Kin, Kin-Diana, Omnikin y Voley-Kin (**Anexo 1.2**).
 - Con estos juegos aprenderán las normas básicas del Kin ball y practicarán las principales técnicas del deporte.
- A continuación, yo misma formaré otros cuatro grupos (Ga, Gb, Gc, Gd) mixtos, los cuales seguirán siendo de 6 personas pero habrá personas especializadas en cada uno de los juegos. De tal manera que, en cada grupo tendré un especialista de dos juegos y dos especialistas de otros dos juegos. De este modo puedo, además de juntar o separar a diferentes personas por el hecho de que aumente o disminuya su rendimiento según con quién trabaje, dar apoyo a personas que tengan más dificultades para ser expertos de un juego. (**Anexo 1.1**)
- Para que todos puedan ejercer como expertos, rotarán por los cuatro juegos y cuando lleguen al juego del que son expertos, deberán explicar al resto de compañeros las normas básicas.
- Por último, los componentes de cada grupo habrán pasado por todos los juegos y además de conocer las normas principales de cada juego y saber aplicar la técnica, estarán capacitados para jugar al Kin ball porque sabiéndose las normas de los juegos, habrán aprendido las reglas y principales normas de seguridad de dicho deporte.
- En vez de evaluar el cumplimiento de la técnica al final, voy pasando por los grupos de los juegos en todas las sesiones para asegurarme de que todos han entendido el objetivo y las normas básicas del juego en el que se encuentran.

6. Sesiones

Utilizaré seis sesiones, del tercer trimestre, en cada curso de 4º de Primaria para desarrollar los contenidos seleccionados. A continuación, se exponen las principales actividades a realizar en cada una de las sesiones, el estándar de aprendizaje a observar y la competencia que se busca trabajar con cada actividad:

	ACTIVIDADES	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS
SESIÓN 1 (Anexo 1.3)	Cuestionario inicial		
	Pilla pilla	2,3	
	Sangre	2,3	
SESIÓN 2	Grupos de expertos	2,3,4,5,6,7,9,10,11	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística • Competencia de aprender a aprender • Competencia social y cívica
SESIÓN 3	Rotación 1	2,3,4,5,6,7,9,10,11	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística • Competencia de aprender a aprender • Competencia social y cívica
	Rotación 2	2,3,4,5,6,7,9,10,11	
SESIÓN 4	Rotación 3	2,3,4,5,6,7,9,10,11	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística • Competencia de aprender a aprender • Competencia social y cívica
	Rotación 4	2,3,4,5,6,7,9,10,11	
SESIÓN 5 (Anexo 1.4)	Kin ball	2,3,4,5,6,7,9,10,11,12	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia social y cívica
SESIÓN 6 (Anexo 1.5)	Cuestionario final	1,8	
	El paseíllo	2,3,5,6,7	
	El puente de tablas	2,3,5,6,7	
	Masaje pelotero	2,3,5,6,7	
	Vídeo de Kin ball		

7. Técnicas e instrumentos de evaluación

A la hora de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendré en cuenta la obtención de información mediante diferentes técnicas e instrumentos. Se exponen a continuación:

TÉCNICA	INSTRUMENTO	
Observación externa	Cuaderno de campo del compañero (Anexo 1.6)	Diario de sesiones
Observación participativa	Cuaderno de campo propio (Anexo 1.7)	
Análisis de la puesta en práctica de los contenidos	Actividades de rotación y juego de Kin-ball	
Prueba escrita	Cuestionario inicial (Anexo 1.8)	
	Cuestionario final (Anexo 1.9)	

Seguidamente se da más información sobre las técnicas e instrumentos, detallando cómo, cuándo y para qué se realiza la recogida y análisis de información:

- El cuaderno de campo de mi compañero, se elaborará a partir de las observaciones anotadas en el mismo momento en que se producen en la sesión.
- En mi propio cuaderno de campo, anotaré algunos hechos y reflexiones observados durante la sesión.
- El diario de sesiones, se elaborará a partir de las observaciones externas de mi compañero, recogidas en su cuaderno de campo y las mías propias de mi cuaderno de campo. También añadiré alguna propuesta de mejora.
- El análisis que se hace de las actividades propuestas desde la segunda a la quinta sesión, nos permite hacer una valoración del proceso del alumnado, de la evolución, la consecución o no de los estándares establecidos y a su vez, me permitirá obtener la información necesaria para autoevaluar mi labor y plantear algunas propuestas de mejora.
- El contraste entre las respuestas del cuestionario inicial y el final también podrá proporcionarnos información sobre sus ideas previas al comienzo de la unidad sobre el trabajo en grupo y cómo se han visto afectadas durante el proceso, si negativa o positivamente. Además, el cuestionario final contará con una pregunta teórica sobre las reglas del Kin-ball.

- Sin embargo, nuestra labor como docentes no se limita solamente a evaluar el proceso, sino que además, debemos calificarlo otorgando un valor numérico a cada uno de los estándares seleccionados. En mi caso, he elegido de los doce estándares de aprendizaje observables, seis que definen aquellas conductas y conocimientos que me interesa que el alumnado haya adquirido al finalizar la unidad didáctica. Se muestra a continuación la tabla para las calificaciones.

	1	2	3	4
Criterio/Nombre	ALUMNO/A 1	ALUMNO/A 2	ALUMNO/A 3	ALUMNO/A 4
1. Escribe 3 normas básicas del Kin-ball. (3)				
2. Cumple normas de seguridad. (1)				
3. Ayuda a sus compañeros si lo necesitan. (2)				
4. Utiliza el lanzamiento de empuje o de golpeo. (1)				
5. Controla la distancia y dirección de los pases o lanzamientos. (2)				
6. Muestra implicación durante la tarea a realizar. (1)				
NOTA FINAL				

8. Contribución al desarrollo de las competencias básicas

Tal y como define el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, entendemos por competencia, capacidad para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Por ello, he pretendido complementar los contenidos del Kin ball desarrollando una serie de acciones que contribuyen al desarrollo de las siguientes competencias:

- Competencia en comunicación lingüística
 - Esta competencia, se considera el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las que el individuo actúa con los interlocutores y a través de textos en diferentes modalidades, formatos y soportes.
 - Estas prácticas pueden verse reflejadas en la segunda, tercera y cuarta sesión de dos formas diferentes: primero a través de la comprensión, leyendo las fichas en las que se explica el desarrollo del juego y segundo mediante la expresión oral, los momentos en los que deben dialogar con los compañeros para ver si todos han entendido lo mismo y al explicar las normas del juego del que son expertos.
- Competencia de aprender a aprender
 - Hace referencia a la habilidad de identificar carencias en lo que sabemos, reconocer aquellos aspectos que necesitamos aprender y ser capaz de iniciarse en el aprendizaje, buscando hacerlo cada vez de manera más eficaz y autónoma.
 - Se contribuye a la adquisición de esta competencia, fundamentalmente, desde la segunda sesión hasta la cuarta, pues uno de los motivos por los que he elegido utilizar la técnica cooperativa de “El puzzle de Aronson” es, que tiene como finalidad que ellos mismos sean quienes construyan su propio aprendizaje, a partir de la información que yo les facilito.
- Competencia social y cívica
 - Se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Algunos de los aspectos que implica es conocer conductas positivas para la sociedad y el entorno, conceptos de igualdad, no discriminación entre hombres y mujeres, diferentes grupos étnicos o culturales,...

- A lo largo de las sesiones se incide en que son ellos mismos los que deben resolver conflictos de forma pacífica, corregir a sus compañeros de buenas formas, tener en cuenta a todos los miembros del grupo sin discriminar a nadie, se hace hincapié en formar equipos mixtos (en el juego de Voley-kin)...

9. Transversalidad

Es cierto que a lo largo de las sesiones se tratan contenidos específicos del área de contenidos de Educación Física, sin embargo, como se menciona en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, hay una serie de elementos transversales que deben trabajarse en todas las asignaturas. Durante la planificación didáctica del Kin ball trabajaremos los siguientes:

- La comprensión lectora y expresión oral.

Por una parte, la comprensión lectora se trabajará fundamentalmente en la segunda sesión donde todo el alumnado debe leer la ficha del juego en el que le haya tocado para entender las reglas y el procedimiento del juego.

Por otra parte, la expresión oral se pondrá en práctica a lo largo de la tercera o cuarta sesión explicando al resto de compañeros del nuevo grupo en qué consiste el juego del que le ha tocado ser experto.

- Igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

En la segunda sesión, en la que ellos mismos deben formar los grupos, se tendrá en cuenta que sean mixtos y en la tercera cuando modifique yo misma los grupos iniciales, volveré a tener en cuenta el criterio de que haya tanto chicos como chicas en un grupo y, a poder ser, el mismo número de ambos sexos.

Además a la hora de formar grupos, ellos mismos, dentro del juego de *Voley-kin* se incidirá en que los equipos sean mixtos en caso de que no los hayan formado de esa manera y cuando se reúne el grupo en círculo, para hacer las explicaciones necesarias, también se hará hincapié en la colocación si es que se han colocado por un lado chicos y por el otro las chicas.

- Prevención y resolución pacífica de conflictos.

A la hora de realizar la planificación de cada una de las actividades, he tenido en cuenta posibles conflictos que pudiesen surgir entre ellos. Sin embargo, creo es imposible que no surja algún conflicto y en ese caso, mi objetivo será que ellos mismos lo resuelvan de la forma más apacible posible, con un pensamiento empático y basado en el respeto hacia los demás. En caso de que fuese necesario, yo intervendría para que el conflicto no llegase más lejos. Por otra parte, si observase que surge el siempre el mismo conflicto, intentaría buscar alguna alternativa para que no se repitiese la situación.

10. Anexos

Anexo 1.1.

- Cuadro explicativo metodología

G1/G2/G3/G4							
G1		G2		G3		G4	
Expertos Kin-diana		Expertos Omnikin		Expertos Voley-kin		Expertos Bomba-kin	
Chicos ♂	Chicas ♀	Chicos ♂	Chicas ♀	Chicos ♂	Chicas ♀	Chicos ♂	Chicas ♀
4	2	5	1	3	3	2	4
Ga/Gb/Gc/Gd							
Ga		Gb		Gc		Gd	
1 ♂		1 ♂ 1 ♀		1 ♂ 1 ♀		1 ♂	
1 ♂ 1 ♀		2 ♂		1 ♂		1 ♂	
1 ♂		1 ♀		1 ♂ 1 ♀		1 ♂ 1 ♀	
1 ♀ 1 ♀		1 ♂		1 ♀		1 ♂ 1 ♀	

Anexo 1.2

- Fichas de rotaciones

KIN-DIANA

✓ ¿Qué necesitas saber?

- Todos los lanzamientos deben hacerse con la ayuda del trípode.

✓ ¿Cómo se juega?

Con ayuda de 3 compañeros haciendo la postura del trípode, debes realizar un lanzamiento desde la marca señalada e intentar que dé el primer bote dentro de uno de los aros (Si entra en uno de los grandes puntúa 1, en los pequeños 2 puntos y si no entra en ningún aro 0).

Recuerda que tu puntuación se suma con la del resto de compañeros ¿cuántos puntos conseguiréis entre todos?



OMNIKIN

✓ ¿Qué necesitas saber?

- Todos los lanzamientos deben hacerse con la ayuda del trípode.
- Antes de lanzar se debe gritar "Omnikin (y el nombre de alguien)"

✓ ¿Cómo se juega?

Con ayuda de 3 compañeros haciendo la postura del trípode, debes realizar un lanzamiento a uno de los compañeros que no hacen de trípode. Antes de lanzar debes decir "omnikin y el nombre de la persona que quieres que la reciba primero".

La persona que recibe el balón debe conseguir, antes de que el balón toque el suelo, golpearlo y pasárselo a la otra persona que no ha participado en el lanzamiento.



VOLEY-KIN

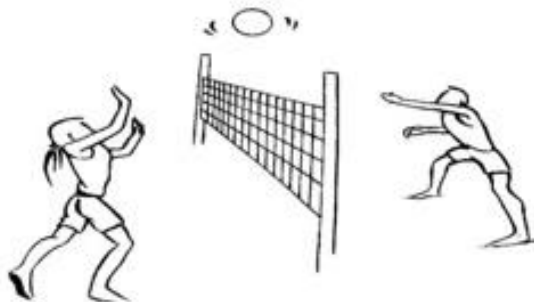
✓ ¿Qué necesitas saber?

- Cada equipo puede dar máximo dos toques.
- Se puede golpear con cualquier parte del cuerpo.

✓ ¿Cómo se juega?

Divididos en dos equipos debes pasar el balón al otro campo intentando que el balón no toque el suelo de vuestro campo.

Recuerda que cuando el balón llegue a tu campo solo podréis pasároslo máximo dos veces entre personas de tu mismo equipo.



BOMBA-KIN

✓ ¿Qué necesitas saber?

- El balón no puede tocar el suelo.
- Se puede pasar con cualquier parte del cuerpo.

✓ ¿Cómo se juega?

Debéis colocaros en círculo y uno de vosotros dentro. El que se ha colocado dentro cuenta hasta 30. (cuando llega a 10 dice “primer aviso” cuando llega a 20 “segundo aviso” y cuando llega a 30 dice “BOMBA”).

Los que estáis colocados en círculo debéis pasaros el balón entre vosotros y el que tenga el balón cuando se diga “BOMBA” tiene que sentarse. Se le sigue pasando el balón aunque esté sentado y si le vuelve a tocar la “BOMBA” se cambia el que cuenta en medio del círculo.



Anexo 1.3

- Actividades sesión 1

PILLA PILLA

- ✓ Desarrollo: Una persona se la queda y persigue a los demás con una pelota gigante de la mano, la cual no se puede botar. Para salvarse debe pillar a otra persona tocándole con la pelota en cualquier parte del cuerpo salvo la cabeza.
- ✓ Variante: se puede incrementar la dificultad del juego añadiendo más pelotas.

SANGRE

- ✓ Desarrollo: Una persona lanza la pelota hacía arriba diciendo el nombre de un compañero/a, este debe recogerla y gritar “sangre” antes de que toque el suelo. Si lo consigue dirá el nombre de otra persona para que lo recoja, pero si bota una o más veces antes de recogerlo y decir “sangre”, sus compañeros deben quedarse como estatuas cuando le oigan decirlo y el que recibió el balón podrá avanzar cinco pasos hacía una de las personas inmóviles desde el lugar donde lo recogió. El objetivo es que lance el balón y golpee a algún compañero. Si lo consigue, será el compañero el siguiente en decir un nombre y en caso contrario, será él mismo el que diga el siguiente nombre.

Anexo 1.4

- Actividades sesión 5

KIN-BALL

En el juego del Kin-ball se forman tres equipos de 4 jugadores, en nuestro caso de 8 alumnos/as en cada equipo, se necesita un balón grande y ligero y un campo cuadrado, aunque nosotros utilizaremos todo el gimnasio. Los equipos deben ser mixtos. Para distinguir a los equipos utilizaremos petos azules, rojos y sin peto.

El juego se basa en una estrategia de saque y recepción que va involucrando a los tres equipos. El balón es lanzado por uno de los equipos, mediante un saque especial formando la postura del trípode.

El objetivo del equipo que realiza el saque (atacante) es lanzar el balón intentando dificultar al máximo la recepción para conseguir que el balón toque el suelo. El equipo atacante, antes de lanzar el balón nombra a uno de los otros 2 equipos diciendo "Omnikin" y el color del equipo al que ataca, que deberá interceptar el balón. El objetivo del equipo en recepción es evitar que el balón toque el suelo y, una vez conseguido, organizar rápidamente su saque. El balón puede ser recibido y conducido con cualquier parte del cuerpo. El balón se puede desplazar por el equipo atacante dentro de los límites de la pista antes de realizar un nuevo saque.

El sistema de puntuación asegura que todos los equipos puntúen, ya que si un equipo comete falta, los otros dos puntúan.

Anexo 1.5

- Actividades sesión 6

EL PASEILLO

- ✓ Desarrollo: el objetivo es que todo el grupo colocado por parejas, unos en frente de otros, forme un pasillo donde todos toquen la pelota y de formas diferentes consigan pasarla de un lado a otro sin que esta caiga.
- ✓ Variantes: pasarla con las manos por encima de las cabezas, dar las manos al compañero de enfrente y con los antebrazos pasarla de un lado a otro, con las espaldas, con los pies, con las cabezas,...

EL PUENTE DE TABLAS

- ✓ Desarrollo: una persona controla el balón y lo pasará sobre sus compañeros, quienes estarán tumbados boca arriba o boca abajo y servirán de puente para que la pelota no toque el suelo. El objetivo sería dar vueltas al gimnasio sin que el balón toque el suelo y habiendo podido manejarlo todos.
- ✓ Variante: se puede hacer un marcador colectivo controlando el tiempo que tardan en dar una vuelta al gimnasio sin que caiga el balón.

MASAJE PELOTERO

- ✓ Desarrollo: tumbados boca arriba o boca abajo el docente o algún compañero pasa el balón por diferentes partes del cuerpo a sus compañeros evitando la cabeza. Se puede presionar e incluso golpear suavemente el balón de forma que haga retumbar las partes del cuerpo del compañero.

Anexo 1.6

- Cuaderno de campo del compañero

4º A

1ª sesión 17/4/17 11:00 – 12:00

11:06 → Laura, en el aula, recuerda al iniciar la clase que el hecho de ser profesores nuevos o diferentes al habitual el comportamiento debe ser el mismo al que se da con el mismo profesor durante el resto del curso.

11:08 → Al decirles que les va a pasar una encuesta y solo necesitan un bolígrafo para ello se genera alboroto. A continuación, levanta la mano y todos se callan. ‘‘Hasta que yo no os diga no le deis la vuelta’’.

Gonzalo - ‘‘¿Va a ser lo mismo que lo de Luis Fernando?’’

Laura - ‘‘Ya lo verás’’

11:09 → Óscar - ‘‘¿Os podemos engañar? Si una persona que nos cae bien pongo que me cae mal, ¿nos ponéis juntos?’’

Laura - ‘‘Yo lo que necesito es la verdad porque si no no me vale’’

11:10 → Tomás- ‘‘¿En los círculos hay que colorear?’’

Laura - ‘‘ponéis una cruz’’

11:12 → Llevan tres minutos con el cuestionario y se les ve centrados en contestar adecuadamente, reflexionando y no distrayéndose.

11:13 → Verónica tiene una duda y levanta la mano. Laura se acerca y la resuelve.

11:14 → Laura observa la clase mientras prepara en su mesa el material que va a utilizar a continuación.

11:15 → Lorenzo, Gonzalo y Marcelo ya han acabado y levantan la mano para entregarlo.

11:16 → Alejandra y Jonatan hacen lo mismo. Empiezan a levantar las manos algunos más en señal de que han terminado.

11:17 → Laura se acerca a Lorena y va viendo por donde se llega, intenta ayudarla a entender el cuestionario para que vaya avanzando a un ritmo más rápido.

11:18 → Mientras está atendiendo a Lorena hay hasta cuatro manos levantadas, entre ellos Gonzalo que ya había acabado y entregado.

11:19 → Mientras recoge los cuestionarios les dice que saquen deberes o algo para leer mientras terminan el resto de compañeros.

11:20 → Laura levanta la mano, todos se callan. “Hay gente que no ha terminado, así que estar callados. Los que acabéis si tenéis deberes, deberes, porque me voy a pasar”

11:21 → Lorena levanta la mano y pregunta dudas, Laura se pone con ella y mientras el resto de la clase hace deberes o dibujan.

11:23 → Laura recalca “En silencio por favor”

11:24 → Laura vuelve a donde Lorena y se pone con ella para ir avanzando

11:26 → Laura pone en la pizarra una cartulina donde pone KIN-BALL y todos empiezan a revolucionarse un poco diciendo “kin-ball”. A continuación, dice: “chicos dejad lo que estéis haciendo y ahora escuchad. ¿alguno conoce el deporte del kin-ball?” – “siiiiii...” “noo...” – “es un deporte que tiene su origen ...” (enseña una bandera y pregunta de dónde es) – Marcelo – “la Rioja”, Marta – “Canadá”

11:28 → Mientras explica que se necesitan 3 equipos, 1 campo cuadrado y 1 pelota grande, Alejandra dice: “yo tenía una”

11:29 → Laura – “no voy a daros las normas, las vamos a ir descubriendo con juegos y el último día vamos a jugar un partido de kin-ball”

11:30 → manda hacer una fila, se genera mucho revuelo. Ellos mismos se mandan callar y hasta que no están en silencio no se sale del aula.

11:31 → mientras van saliendo elige a Tomás y a Lorena para que la ayuden a sacar los balones grandes al patio

11:33 → Laura aparece en el patio con los balones y todos empiezan a decir “¡Alaaaa mira!”, Jonatan “¡Qué grandes!”

11:34 → Laura explica el juego del pilla pilla con la pelota gigante. Pone la norma de que tienen que golpear en los pies para pillar.

11:35 → Lorenzo – “¿y si nos dan y nos caemos?”. Muchos se la quieren quedar y empiezan a levantar la mano y decir “yo”

11:35 → Tomás– “¡Pilla pilla con bolas gigantes!”

11:36 → Mientras juegan, todos van a donde está el balón en vez de huír, quieren quedársela constantemente.

11:37 → Laura reúne al grupo y pone dos normas. “El que se la queda no puede botar y para ser pillado el balón no puede tocar el suelo antes de que os de a alguno. Verónica toma otra pelota, te la quedas tú también”

11:38 → Gonzalo – “¡Toma! – porque le han pillado y se la queda.

11:39 → Asier, Bosco y Darío se quedan en una esquina hablando y mirando como el resto juega. Llevan así desde que empezó el juego.

11:40 → Alejandra cada vez que se la queda solo va a pillar a las chicas.

11:41 → Lorenzo persigue de un lado a otro de la pista a Marcelo con el balón diciéndole “te vas a cagar”.

11:42 → Marta, Isis e Isabel van juntas a todos lados. (han estado así toda la partida también)

11:43 → Laura levanta la mano y reúne al grupo. “abríos un poco para que nos veamos todos. Chicos hablo para todos. He visto varias cosas, si no cumplimos las medidas de seguridad no podemos seguir jugando con estas pelotas”

11:44 → “Vamos a jugar a sangre, ¿sabéis jugar?” Todos se alborotan y empiezan a decir cómo se juega. Acto seguido Laura recuerda como se juega y se ponen a jugar,

11:46 → Laura – “Marta te la vas a quedar tú. Solo jugamos en esta mitad del campo”

11:48 → Alex – “¿se puede coger?”. Cuando le lanza el balón a Raúl y lo coge para evitar ser dado.

11:50 → siempre van al centro de la pista de baloncesto en vez de al centro de la media pista donde tienen que jugar para lanzar la pelota.

11:51 → Reúne al grupo. “¿Quién decía que con este balón nos vamos a matar? ¿Os habéis matado? Mañana vais a trabajar en grupos, chicos neceser y a lavar.

12:37 → Laura dentro de clase les explica cómo van a trabajar el resto de las sesiones. Además, les dice que en la sesión de hoy cada grupo va a especializarse en un juego y el resto de días en cada grupo (formados por ella) habrá gente que sepa jugar a cada juego. Todos están pendientes de lo que explica.

(Antes de empezar ha habido “charla” con el alumnado porque durante el recreo ha habido algún conflicto. Siempre suele haber problemas al volver del recreo y siempre suelen ser las mismas personas)

12:40 → Bajan al porche para hacer un círculo. Al formar el círculo se sitúan, mayormente, los chicos por un lado y las chicas por otro. También es destacable que el grupo de Asier, Bosco, Darío, Raúl, Óscar y Gonzalo se colocan juntos en el círculo y, a su vez, Isis, Marta e Isabel hacen lo mismo. (Estas tres siempre van juntas a todos lados e intentan colocarse juntas siempre que pueden)

12:42 → Laura al llegar al porche y ver el círculo que han formado les dice que miren cómo se han colocado, que por un lado están los chicos y por otro las chicas y les induce a mezclarse para el resto de las veces que tengan que formar un círculo.

12:43 → Laura explica la posición de lanzamiento del kin-ball (la del trípode) y explica qué es un trípode. Al poner ejemplos con el tema de las cámaras de fotos el alumnado empieza a decir – “¡Aaahh! Ya sé...” “¡Sí, eso!”

12:44 → Al pedir 3 voluntarios para explicar la postura todos levantan la mano y empiezan a decir “yoo”, los selecciona pidiendo a los que más sonrían. Una vez elegidas tres alumnas y colocadas en posición de trípode siguiendo las indicaciones que Laura les daba, el grupillo de Asier, Gonzalo, etc., empiezan a reírse y a decir tonterías y cosas sobre a qué se parece la postura (no termino de escuchar qué decían, pero se estaban riendo de cómo se colocaban sus compañeras). Durante la colocación Laura insiste mucho en la posición de seguridad que han de mantener con la cabeza para que no sufran ningún daño.

12:45 → Explica los dos tipos de lanzamientos que son: empujando y golpeando. Para este último emplea una imagen como es la de un aplauso para colocar las manos y luego como si fueran los brazos un bate de béisbol.

12:46 → Hace 4 grupos (les van haciendo ellos mientras ella les dice que vayan eligiendo de uno en uno a que esquina quieren ir):

G1: Alberto, Paola, Lorena, Raúl, Víctor y Jonatan. (Diana)

G2: Alex, Marta, José, Óscar, Asier y Diego. (Omnikin)

G3: Gonzalo, Isabel, Tristan, Sofía, Esther y Darío. (Volei-kin)

G4: Marcelo, Isis, Lorenzo, Alejandra, Verónica y Estela. (Bomba)

12:51 → Reparte las fichas de los juegos a cada grupo. En el G2 leen todos la ficha, José en voz alta mientras el resto escuchan lo que lee y a su vez lo leen para ellos de la ficha. En 2 minutos lo han entendido.

12:53 → El G4 se pone en círculo y leen todos. Al terminar de leer la ficha hablan entre ellos intentando explicar lo que han entendido y lo escenifican.

12:54 → El G3 ya lo ha leído y se ponen a hacer tonterías (normalmente los tres chicos, también se ponían a hablar del partido del Madrid y el Bayern) (las tres chicas estaban hablando de sus cosas mientras los chicos hablaban del fútbol)

12:55 → En el G1 Alberto permanece separado del grupo al igual que Lorena sin leer la ficha (supongo que ya la habrían leído), el resto debaten entre los chicos y Paola se limita a observar de cerca y escuchar lo que dicen.

12:55 → Se ponen a jugar a los juegos que les han tocado menos el grupo de Lorena que aún no están listos.

12:57 → El G4 viene a ver si pueden cambiar la pelota para ver si está más hinchada que la que les ha tocado.

12:58 → En el G3 a la hora de jugar se colocan los chicos contra las chicas, en este grupo parece ser que Tomás es el ‘líder’

12:59 → Lorena molesta a su grupo y se pone a jugar con la pelota. Una vez deja de hacerlo ya empiezan a jugar bien. Bosco parece ser el que maneja al grupo y les organiza. Se van turnando y respetan las decisiones de unos y otros.

13:02 → Óscar se pone a divertirse en vez de practicar bien el juego. Siguen un orden para lanzar, parece ser que quien lo ha establecido ha sido José. No terminan de centrarse, están todo el rato haciendo bobadas. Asier cuando van a lanzar la pelota mientras él forma parte del trípode, empuja la pelota para arriba para que no puedan golpearla y se ríe.

13:04 → José me trae la ficha del juego porque hay mucho viento y se está volando todo el rato, además me dice que no les hace falta porque entiende perfectamente el juego.

13:05 → En el grupo de Alberto van rotando por todas las posiciones, aunque a Alberto yo siempre que le he visto estaba en la zona de los aros recogiendo la pelota y creo que ha debido de golpear dos veces en todo el rato. Les cuesta un poco hacer la posición del trípode, sobre todo cuando se coloca Lorena y se genera esa diferencia de altura entre ella y los compañeros. Raúl se encarga siempre que le toca estar donde los aros que sus compañeros se sitúan de manera correcta realizando el trípode y les recuerda que agachen la cabeza, si tienen algo mal les corrige. (sorprendente pero cierto, estaba muy metido en la actividad)

13:08 → En el volei-kin parece que se han dado cuenta y se han mezclado los equipos para ser mixtos y no jugar chicos contra chicas.

13:09 → Los que juegan a bomba en muchas ocasiones no agarran el balón sino que solo lo pasan palmeándolo todo el rato y esto hace que se les caiga en muchas ocasiones.

13:10 → Gonzalo pega una patada al balón y lo manda muy lejos (el balón era de los que jugaban a Bomba). Laura le ha visto y llama su atención avisándole de que no vuelva a suceder.

13:11 → Laura para el juego de volei-kin y les hace unas preguntas sobre los golpes que hacen y les hace ver cómo se debe hacer y qué deben hacer si pasa por debajo de la pica. (No estaban respetando ningún tipo de norma y estaban más pendientes de divertirse que de jugar bien)

13:12 → Los que juegan a Omnikin tienen un problema por el comportamiento de Asier y van a decírselo a Laura, que esta acude al grupo y tras una explicación de todos los integrantes a la maestra, esta decide apartarle del juego para que reflexione. Mientras el grupo jugaba Laura se queda observándoles. Óscar en una ocasión al coger el balón dice: ‘¿y ahora qué hago?’ – Laura – ‘puedes golpearlo, cogerlo...’

13:14 → José al estar de trípode recuerda que tienen que agachar la cabeza por el tema de seguridad.

13:15 → Asier vuelve al juego y dice que le toca lanzar. El grupo le dice que no debería por su comportamiento pero ceden y le dejan golpear.

13:16 → Los que juegan a bomba tienen un problema para decidir quién se sienta y paran el juego para solucionarlo por medio de un ‘piedra, papel o tijera’.

13:17 → Lorenzo no hace más que ‘gritar’ que se la quiere quedar y se aburre porque está sentado. Cada vez que le llega el balón lo palmea y no lo coge y se dedica a hacer bobadas.

13:20 → Laura levanta las dos manos y todos al verla acuden a ella y paran de jugar. Forman un círculo. “Quien lo sepa que me diga las normas básicas que pusimos el otro día” – José – “Que no bote el balón ni lo botemos” – Esther – “Que no se tire a los pies” – Laura – “que no se tire a la cabeza mejor”.

13:21 → Da unas indicaciones sobre conductas que ha visto durante los juegos que no le han gustado y que le han gustado. Les recuerda que lo que deben conseguir es jugar bien y que los compañeros respeten las normas.

13:23 → Se genera revuelo y no dejan de hablar. Les manda callar y les manda a lavarse.

3ª Sesión 26/04/17 12:30 – 13:30

Otra vez más, al subir del recreo se pierde mucho tiempo hasta que empieza Laura la clase porque tienen discusiones.

12:38 → Laura les indica que van a bajar a la pista de baloncesto y formen un círculo. A su vez pide 4 personas para encargarse de ir a por los balones con ellos. Recalca que tienen que ser aquellas que no han recogido balones en las sesiones anteriores.

12:40 → Una vez en la pista de baloncesto, forman un círculo. A la hora de formarlo se mezclan para que haya chicos y chicas.

12:41 → Laura llega y dice: “Rápidamente vamos a recordar las normas de otros días”. El alumnado va diciendo las diferentes normas que se establecieron.

12:43 → Alex recuerda los dos tipos de lanzamiento.

12:44 → Laura – “He mezclado los grupos y, ¿qué harán los expertos cuando vayáis a el juego que os toque? – Alejandra dice – “Explicar el juego a los demás”.

Laura decide ir a los soportales porque hay mucho viento y se lo avisa.

12:46 → Empieza a decir los grupos en los que está cada uno y se van situando por diferentes zonas. A Bosco no parece gustarle el grupo que tiene.

12:48 → Esther en su grupo explica el juego bastante bien y parece que todos lo entienden. Acto seguido hacen equipos echándolo a suertes para que sean mixtos.

12:50 → José explica el juego en su grupo y parece que lo han entendido bien. (Lorena hace lo que le mandan. Raúl solamente piensa en sí mismo, está todo el rato con el “yo”, “yo”, “yo”...).

Aparece Laura y supervisa que el grupo se haya enterado de cómo jugar y todos responden bien. (Lorena está a por uvas)

12:52 → En el grupo de Lorenzo, este es el que explica su juego al grupo. Laura va pasando por los grupos y pregunta a los no-expertos para ver si lo han entendido. (Siempre contesta Lorenzo y no deja que el resto de compañeros respondan). Se levanta el viento y les dificulta el juego, pero consiguen agarrar la pelota. A excepción de Óscar el resto juega bien y de manera justa.

12:55 → Juan C. – ‘‘¡Óscar, hay que jugar bien!’’

12:57 → José es quien maneja el grupo y normalmente van haciendo lo que él diga (siguen un orden parece ser)

12:58 → No terminan de colocar bien el trípode. El grupo no se preocupa por la posición ni la corrigen si no interviene alguien ajeno a su grupo.

13:00 → José es el único que intenta corregir (pero solamente lo hace cuando le toca formar parte del trípode)

13:01 → Lorena dice – ‘‘¿Así es cómo tengo que lanzar?’’ – José contesta – ‘‘Sí, con el puño cerrado’’. – Mientras, Gonzalo al hacer el trípode se sienta y no se coloca adecuadamente. Cada vez que se colocan en trípode como no corrigen la postura, al lanzar la pelota sale mal.

13:03 → En el grupo de voleibol juegan de manera individual en vez de intentar entre cada equipo pasar el balón al otro capo (Bosco, Asier y Paola sobre todo). Sin embargo, el otro equipo busca que todos participen y colaboran entre ellos.

13:05 → Laura levanta las dos manos y todos acuden a ella dejando de jugar. – ‘‘¿Alguna duda de los juegos?’’ – Raúl contesta – ‘‘¿Cómo si una persona con la cabeza agachada al hacer el trípode si lanzo puedo darla?’’

13:07 → Laura – ‘‘Vais a rotar, todos vais a pasar por todos los juegos no os preocupéis si no os da tiempo hoy. Si jugáis bien, el último día jugaréis mejor’’ (Rotan en orden: Diana – Voleibol – Omnikin – Bomba)

13:08 → Diego explica el juego y no parece quedarle muy claro a Bosco. Marcelo, que lo ha entendido, se lo explica otra vez mientras están jugando.

13:11 → Marcelo parece que es el líder del grupo pese a que Diego es el experto del juego de Omnikin.

13:12 → Verónica explica el juego de bomba de forma clara y sencilla y todos comprenden el objetivo del juego.

13:14 → Laura aparece y les da la ficha del juego. Todos la revisan y se ponen a jugar de nuevo. Cuando explota en alguien que se ha sentado ese se la queda en el medio después.

13:16 → No consiguen el objetivo, el balón está por el suelo todo el rato y nadie se da cuenta ni intentan solucionarlo tampoco. Gonzalo se dedica a darle patadas al balón sin preocuparse por el tipo de agarre o si se cae o no el balón al suelo.

13:18 → Raúl y Gonzalo siguen jugando a lo que les da la gana, botan el balón, no respetan ninguna norma. Raúl al verme anotar cosas cambia su actitud y pide perdón al grupo (acto seguido se pone a jugar bien)

13:21 → Gonzalo sigue a lo suyo y Lorena le dice – “¡Gonzalo tío, para ya!” – Gonzalo hace un gesto de me da igual.

13:22 → Laura levanta las dos manos y todos dejan de jugar y acuden a ella formando un círculo y se callan. Laura – “¿En estos juegos qué tal? ¿ha habido dudas? – la mayoría dicen que no y alguno dice que sí.

13:23 → Lorenzo expone un problema con Óscar en el juego. Laura les dice – “Es raro que se haya dicho y todos se enteren menos uno. Si hay un trípode de tres, el experto es el encargado de corregir y ver que se cumplen las normas”

13:25 → Laura – “el resto del grupo cuando conocemos las normas...” (interrumpen Isis riéndose con Marta) – Laura les dice – “A mí no me hace gracia, estoy intentando que seáis capaces de dejaros solos y que seáis responsables, pero parece que no se puede. ¡Neceseres y a lavar!”

4ª Sesión 3/05/17 12:30 – 13:30

12:37 → Arriba en el aula Laura pregunta - ¿Qué tal estáis de actitud? – la clase responde - ¡Maaaaaaaal! – Laura, vuelve a decir – “A ver si no me habéis entendido o es que me he explicado yo mal, ¿qué tal estáis de actitud para dar la clase hoy? Me da igual lo que haya pasado antes.

12:39 → Diego, Alejandra, Lorenzo y Óscar son los elegidos para ir a por material. Todos querían ir y discutían porque unos habían ido y otros no.

12:41 → Laura les dice – “Cuando bajéis al patio vais al centro de la pista de baloncesto y allí terminamos de comentar unas cosas”

12:42 → Bajan al patio y a Gonzalo le aparta de la fila para comentarle algunas cosas (parece que le está dando un toque de atención porque antes en la fila se estaba riendo y haciendo tonterías cuando ella hablaba).

12:44 → En círculo Laura recuerda las sesiones anteriores y hace una serie de preguntas sobre qué deporte van a practicar, qué normas básicas hay y qué tipos de lanzamientos conocen.

12:46 → Muestra una ficha para las rotaciones en el juego de Omnikin y Diana.

12:48 → Se colocan los grupos en los juegos correspondientes. En el juego de Omnikin, Alex explica con ayuda de Marta porque son los expertos. (Hacen una demostración para que lo entiendan todos)

12:51 → Los de vóley hacen equipos primero y cada experto es el capitán de un equipo. Sofía y Darío explican el juego leyendo la ficha y una vez explicado se ponen a jugar. Darío parece ser el “juez” del grupo corrigiendo a todos siempre que hacen algo que no se puede.

12:54 → En el grupo de Omnikin corrigen los expertos aquellos aspectos que se dan y no deben darse. (Ejemplo: la forma de lanzar, el decir Omnikin y el nombre antes de lanzar, las cabezas en el trípode...) Alex y Marta le dicen a Estela que en vez de golpear el balón cuando lo tiene que recibir ha de cogerlo y pasárselo a su compañero.

12:55 → “Bajad las cabezas” – les dice a los que forman el trípode Alex.

12:57 → Parece que siguen el orden de rotación señalado en la ficha y no discuten por lo que les toque hacer a cada uno aunque tengan que repetir posición.

12:59 → Parece que Laura se acerca a comprobar qué orden de rotación están llevando y Marta le explica lo que hacen (eso creo)

13:01 → Respetan los turnos, todos golpean y trabajan como un equipo, se preocupan por pasarla bien para que el compañero la coja y corrigen fallos.

13:02 → Los de vóley empiezan a golpear con el pie y a “competir”

13:03 → Lorenzo al conseguir que el otro grupo no golpee a la pelota y toque el suelo grita: “¡Tomaaa! – así siempre que sucede esto.

13:04 → Laura levanta las manos y todos van a ella formando un círculo – “¿Alguien tiene dudas sobre el juego al que ha jugado? No lo he dicho al principio, pero, ¿sabéis para qué hacemos los juegos? – gran parte de la clase contesta – “Para el kin-ball”

13:06 → Rotan en los juegos

13:07 → Óscar es el experto en el juego de Omnikin, explica el juego leyéndolo de la ficha. Una vez lo explica pregunta si lo han entendido y dice – “veréis cuando hagamos la primera como se entiende mejor”

13:09 → Ponen un orden sin sentido, se ponen como quieren y no siguen el orden de la ficha, haciendo que casi siempre repitan posición las mismas personas.

13:10 → Laura les plantea una situación diferente para que todos toquen el balón.

13:11 → El grupo de vóley juega en equipos mixtos y entre ellos se colocan de forma estratégica para ocupar el campo de mejor forma parece.

13:12 → No respetan la altura de las picas y golpean (Lorena y Gonzalo) como la pillan. (Los demás practican los dos tipos de golpeo al balón explicados en todas las sesiones)

13:15 → José les dice que para que no haya problema al ir a golpear digan mía y así no se chocan entre ellos y se genera mayor comunicación en el equipo. (Es cierto que van como locos a por el balón y no miran si hay compañeros cerca o si alguien va a golpear)

13:16 → Lorena se sienta porque le duele el pie y Gonzalo le dice que golpee a la pelota con las manos y brazos y no con el pie y así no le dolerá.

13:17 → Cambian de campo

13:18 → Laura parece que les dice que tienen que intentar pasar de un lado a otro el máximo número de veces posible sin que el balón toque el suelo y pasándolo por encima de las picas. Acto seguido se centran en el reto planteado y una vez van consiguiendo un pase lo van gritando en voz alta cada vez más fuerte. (Con esto ha generado mayor cooperación y eliminado el grado de competición que había de conseguir hacerle punto al otro equipo)

13:19 → Óscar, Darío y Lorenzo parece que van hacia Laura a quejarse de que sus compañeros están haciendo el tonto en el juego de Omnikin y no pueden jugar bien.

13:21 → Laura parece acercarse a Isis y le pregunta que qué es lo que hay que hacer y (parece ser) no sabe decírselo.

13:22 → Laura levanta las manos y todos van. “¿Qué tal esta ronda?” – se escucha – “bien, maaal...”

Laura – “En algunos grupos se cumplían las normas a veces, ¿la rotación qué tal? Un poco lío ¿no? Me hubiese gustado que cuando surgiesen problemas los resolvieseis vosotros y no no tenga que ir.”

En los grupos se quejan de Aayaan, Lorenzo y Juan C. pero por cosas puntuales a la hora de jugar parece ser.

Laura – “Vosotros sabéis quién ha jugado bien y quién no, no hace falta que me digáis como juegan los demás, cada grupo que ha jugado a lo que le haya tocado que recoja su zona porfi”

Cada grupo recoge su juego y ayuda a guardar materiales.

8/05/2017 5ª sesión 11:00 – 12:00

11:07 → Toda la clase sentada en semicírculo al lado de la mesa del gimnasio.

11:08 → Laura recuerda lo que habló del kin-ball el día de la presentación, hace preguntas y ellos van levantando la mano y contestan según les va dando la palabra a unos y otros.

11:10 → Coloca en grupos de expertos a los alumnos. Asier no se acuerda qué juego le tocó a él en los expertos.

11:12 → Laura – “Tenéis un minuto para recordar qué norma básica hay en el juego que tenáis que explicar”

11:13 → Juna el grupo de “omnikin” con el de “diana” y el de “vóley” con el de “bomba” para que hablen entre ellos a ver si coinciden algunas normas.

11:14 → Les pregunta para que ellos respondan por la norma básica de su juego. (Todos levantan la mano queriendo participar)

11:15 → Verónica en voz baja dice – “el suelo, la pelota..” (esto lo dice en consecuencia de que Gernán había dicho que no podían tocar el suelo y ella le dice a Tomás que está a su lado que lo que no puede tocar el suelo es la pelota)

11:17 → Hace los 3 equipos para jugar a kin-ball (cada equipo de 8 excepto dos de ellos, faltan Óscar y Jonatan en la sesión de hoy)

11:18 → Laura entra a por los petos y se genera alboroto. Un equipo lleva petos rojos, otro azules y otro sin petos.

11:20 → Laura levanta la mano para que todos se callen. Verónica dice a todo el que ve que levante la mano.

11:21 → Laura explica cómo se juega, cuándo se lanza y lo que debe hacerse. Explica la puntuación del juego y Marcelo dice ‘‘¡Hala que guay!’’

11:22 → Preguntan dudas y mientras intenta solucionarlas José, Verónica y Gonzalo hablan de sus cosas y Laura espera a que se callen.

11:23 → Empiezan a jugar y al lanzar, el nombre del equipo al que se le lanza el balón lo dicen justo cuando están lanzándolo y Laura interviene.

11:26 → Asier dice – ‘‘Omnikin negro’’ y Lorenzo va a por el balón siendo él del equipo rojo por lo que Laura levanta la mano y aclara que no se puede cortar el pase si es para otro equipo y que eso sería falta.

11:27 → Se reanuda el juego y Gonzalo lanza y después dice el color del equipo al que iba dirigido el lanzamiento.

11:28 → Gonzalo se acerca a Laura y le dice – ‘‘Laura, me ha pegado Lorena en la cabeza un puñetazo por fallar’’

11:29 → Se quitan el balón entre equipos cuando hay pases para poder lanzarlo.

11:30 → Isabel, Isis, Alejandra y Marta mientras Laura explica, se abrazan entre ellas y parece que hablan de sus cosas.

11:31 → Marta – ‘‘Omnikin azul’’ – Tomásle dice – ‘‘pero no se lo tires a ellos, hay que tirar donde no estén’’

11:32 → Marta, Alejandra, Alberto y Alex se ponen a discutir si han lanzado o no.

11:33 → Gonzalo golpea para lanzar en su equipo y Verónica le dice ‘‘siempre tiras tú’’

11:34 → En el equipo azul cuando dan los dos pases dicen – ‘‘¡Trípode, trípode...!’’, en señal para que lo formen y lancen.

11:35 → Cuando un equipo da más de dos pases, se autoregulan y empiezan de nuevo.

11:36 → Se empiezan a ‘‘pelear’’ por quien lanza o quien pasa a quien.

11:37 → Laura decide interrumpir el juego para solucionar lo de las faltas y para decir que en algunos equipos participan todos y en otros siempre los mismos.

11:40 → Tomás se acerca a Laura – ‘¿eso se puede? Lo de quitar el balón en un pase?’

11:41 → Gonzalo vuelve a tirar y cuando lanza dice el nombre del equipo al que va destinado el golpeo. Laura vuelve a insistir en que hay que decir el nombre del equipo antes de golpear.

11:42 → Discuten sobre quién tenía el balón entre dos del mismo equipo y Esther (que es de otro equipo) dice ‘¿pero si sois del mismo equipo!’

11:43 → En el equipo azul, Asier quiere tirar y Marcelo le dice que ya ha tirado, se acerca Paola que no había lanzado aún y tira ella porque la dejan.

11:45 → José dice el nombre del equipo justo antes de tirar y Raúl le dice que tiene que decirlo antes (son del mismo equipo los dos)

11:46 → Tomás viene a Laura – ‘vale es falta, ¿pero estar insultando todo el rato? Dicen eres tonto, eres bobo...’

11:49 → Isabel se junta con Alejandra (de otro equipo) y apenas participa en el juego. (Ha estado prácticamente todo el rato de juego alejada del balón y sin intención de participar o colaborar con el equipo)

11:50 → Laura levanta las manos – ‘Círculo grandecito que os vea a todos. Cosas que he visto que me han gustado: equipos que participaban todos y pensaban quién tiraba. Eso bien porque así todos juegan pero negativo porque da tiempo a los demás a colocarse. Otra cosa que no me ha gustado nada, nada, nada, pero nada de nada, los insultos, no se puede insultar a los compañeros ni de su equipo ni del otro. ¿Os han servido los juegos que habéis practicado otros días?’ - ¡Siiiiii, en colocar la pelota, en los pases, en el lanzamiento, en trabajar en grupos...’

11:52 → ‘Vale pues muy bien, y nada...el miércoles hacemos otra encuesta. A lavar’

Anexo 1.7

- Cuaderno de campo propio

Sesión 1. 17/04/2017

Pilla pilla

Todos quieren tocar el balón. Algunos se dejan pillar otros no pillan a nadie para no soltar el balón,...

Isis, Marta e Isabel se mantienen en los extremos hablando sin participar apenas.

El juego se mantiene un poco parado.

Introduzco otra pelota y aunque hay más movimiento ocurre lo mismo, todos quieren tocar la pelota.

Sangre

Algunos ya conocían el juego pero utilizaban reglas diferentes (debería haber escuchado sus reglas para no modificárselas y liarles).

Es muy fácil porque les he acertado el campo y además pueden dar 5 pasos (para la próxima vez si acorto el espacio, que lancen desde el sitio y si mantengo el campo de baloncesto como límites, que den tres pasos).

Sesión 2. 19/04/2017

Grupos de expertos

Noto dispersión en los grupos, dificultad para concentrarse, discusiones de quién lanza, quién toca el balón o quién da el mejor golpe.

Los grupos en los que más concentrados parecen estar es en el de Omnikin y Voley-kin.

En el grupo de Voley-kin se han repartido chicos contra chicas en los equipos y les pido que se mezclen.

Se les dificulta la realización del trípode, puede que por la percepción espacial para formar un triángulo entre ellos mismos.

El grupo de Omnikin viene a avisarme de que uno de los compañeros les está molestando. Le aparto del grupo y le pido que observe cómo se juega.

En este juego se han aburrido.

En el grupo de bomba también tienen un problema y vienen a que se lo solucione yo pero les digo que lo resuelvan ellos.

Sesión 3. 26/04/2017

Rotación 1

Observo algunas conductas que nada tienen que ver con el objetivo de la actividad por ejemplo un alumno lanza el balón como quiere sin atender a los tipos de lanzamientos explicados.

Para la reflexión grupal:

¿Todo el mundo cumple las normas? ¿Si no se cumplen corregimos los demás?

Rotación 2

En el juego de Bomba-kin y Voley-kin en vez de coger la pelota para controlarla mejor palmean o golpean con otras partes del cuerpo (aunque está permitido les dificulta lograr el objetivo).

Sesión 4. 03/05/2017

Rotación 3

En los juegos de Omnikin y Kin-diana se van corrigiendo conductas. En estos dos juegos, una persona de cada uno ha tomado la iniciativa de llevar el control de las rotaciones a pesar de que en el Kin-diana esta persona no es la experta.

Una persona da a otra en el juego de Bomba y le pide perdón a pesar de que no ha sido fuerte el golpe.

En el equipo de Voley-kin han formado equipos mixtos. Una persona pide la pelota para poder golpearla y se la pasan. Uno de los componentes de este grupo empieza a recordar las normas, lo que se puede hacer y lo que no.

Rotación 4

A la hora de formar los trípodas, cada vez son más personas las que corrigen desde fuera “cabezas abajo”.

Oigo comentarios de “muy divertido el juego de Omnikin” (han hecho rotación y se ha cumplido)

En Voley-kin escucho a uno de los alumnos decir que quiere ponerse con Carla, a quien a veces discriminan por ser menos hábil motrizmente.

En bomba no se quejan si les toca quedarse en el medio contando mientras que al principio sí.

Una alumna no experta en el juego de Kin-diana toma la iniciativa de organizar al grupo para hacer las rotaciones.

Sesión 5. 08/05/2017

Kin-ball

La gran mayoría cumple las normas de seguridad.

Intervengo demasiadas veces para avisar de decir que antes de lanzar se debe decir “omnikin y el nombre del equipo”.

Otro momento en el que surgen conflictos es cuando lanzan y personas de otro equipo (no nombrado) obstruyen el lanzamiento.

Hay dos alumnos que están más preocupados de ganar o perder que de cumplir el objetivo del juego.

En una de las pausas, pregunto si alguien no ha toda el balón o le gustaría tocarlo más, Carla levanta la mano y le digo que pida el balón a sus compañeros y al resto del grupo que piensen en que todo el mundo toque la pelota.

Al poco se observa como Carla hace y recibe pases y hace un lanzamiento diciendo “trípode, trípode,...y el color”.

Por lo general, hay debate en los equipos sobre quién es el siguiente en lanzar.

Sesión 6. 10/05/2017

Cuestionario final

Vídeo

No hay observaciones puesto que por tiempo, fue imposible bajar a hacer el resto de actividades planteadas.

Anexo 1.8

- Cuestionario inicial

PARA COMENZAR...

1. ¿Prefieres trabajar individualmente o en grupo? _____
¿por qué?

2. ¿Qué es lo que más te gusta de trabajar en grupo?

3. ¿Y lo que menos te gusta?

4. Cuando tienes que resolver un reto en grupo, ¿qué prefieres?

- Aportar ideas.
- Escuchar al resto y luego opinar.
- No opinar y hacer lo que dicen el resto.

¿Por qué?

5. Cuando hay que resolver un reto en grupo, ¿qué crees que es mejor?

- Que todos den su opinión, elegir la mejor e intentar solucionar el reto.
- Que uno de su opinión y todos lo hagan.

¿Por qué?

Anexo 1.9

- Cuestionario final

PARA TERMINAR...

1. Nombra tres normas básicas del Kinball. Si sabes más escríbelas (mínimo 3).

2. ¿Qué es lo que más te ha gustado de trabajar en grupo en estas clases?

¿Y lo que menos?

3. ¿Te has sentido mal en algún momento? _____ Si has contestado que sí, ¿por qué? _____

4. ¿Cómo te has sentido cuando te ha tocado ser experto? Explícalo.

5. Cuando surgía un problema en tu grupo, ¿tú cómo reaccionabas? ¿qué hacías?

6. De tu grupo, ¿Con quién te gustaría volver a trabajar otra vez? _____

Escribe 3 razones de por qué te gustaría trabajar con esa persona

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

¿Y con quién no te gustaría? _____

Escribe 3 razones de por qué no te gustaría trabajar con esa persona.

- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____

7. ¿Crees que ha sido importante la participación de TODOS los miembros del grupo para que las actividades saliesen bien? _____ ¿por qué? _____

8. De tu grupo quién crees que ha sido la persona que...

- Más veces ha corregido y ayudado a los demás _____
- Más problemas ha creado en el grupo _____
- Más veces ha resuelto conflictos _____
- Mejor ha explicado el juego _____

9. ¿Qué has aprendido en cada juego que te ha servido para jugar al Kinball?

	BOMBA-KIN	KIN-DIANA	VOLEY-KIN	OMNIKIN
ALGO BUENO				
ALGO MALO				

