



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. EDUCACIÓN,
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y EMPRESA

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**Análisis de la educación en valores a
través de actividades físicas
cooperativas en Educación Física.
Estudio de caso en tercer curso de
Educación Primaria.**

Autora: Victoria Herrero Toledano

Tutor académico: Roberto Monjas Aguado

Julio de 2018

RESUMEN

Vivimos en una sociedad de constantes cambios en la que cada vez se da menos importancia a los valores sociales que la definen. La educación debe adaptarse a los cambios sociales del contexto en el que está inmersa, y debe completar las carencias que poseen los niños que viven en ella para promover su desarrollo integral como personas.

El presente estudio consiste en analizar el desarrollo e integración de actitudes y valores positivos en la formación del alumnado a través de la realización de actividades físicas cooperativas en el área de Educación Física. La investigación es cualitativa y se basa en un estudio de caso en dos aulas de 25 alumnos del tercer curso de Educación Primaria, en un colegio de la capital segoviana. En el trabajo presentamos los resultados que se han extraído de una intervención didáctica en sesiones de EF, así como con la aplicación de otro tipo de instrumentos y técnicas de recogida de datos.

Tras el análisis de datos y contraste con otros estudios, podemos concluir con que son múltiples los valores que se transmiten e integran a través de actividades físicas cooperativas en EF, que estos valores tienen transferencia a otro tipo de situaciones motrices, que es importante la influencia de la cooperación sobre ellos, y que toda la comunidad educativa posee un peso importante sobre la adquisición de valores positivos en el alumnado.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, educación en valores, Educación Física, estudio de caso.

ABSTRACT

We live in a society full of changes in which less and less importance is given to the social values that define it. Education must adapt itself to the social changes of the context in which it is immersed, and must complete the shortage of children to promote their global development.

This project analyses the development and assimilation of positive attitudes and social and moral education in the formation of the students through physical cooperative activities in the area of Physical Education. It is a qualitative research based on a case

study, carried out in two classrooms with 25 children of the third year of Primary Education, in a school of Segovia. We present the results that have been extracted from a didactic intervention in the classes of Physical Education, as well as from the application of other types of instruments and data collection techniques.

After the data analyse and the contrast with other studies, we can conclude that there are a lot of social and moral values that the kids acquire through physical cooperative activities in Physical Education; these values have a transfer to another type of motor situations; the influence of cooperation on them is important; and that the entire educational community has an important weight on the acquisition of positive social and moral values in the students.

Keywords: cooperative learning, social and moral education, Physical Education, cases study.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Objeto de estudio y objetivos de la investigación	1
1.2. Justificación del tema elegido	2
1.3. Estructura del TFM.....	4
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	5
2.1. Marco teórico.....	5
2.1.1. Los valores: concepto y clasificación. Escala de valores y su evolución ...	5
2.1.2. Educación en valores	11
2.1.3. Educación en valores en el centro escolar.....	19
2.1.4. Educación en valores en Educación Física	24
2.1.5. Educación en valores a través de la cooperación en Educación Física	31
2.2. Estado de la cuestión.....	39
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	43
3.1. Racionalidades y paradigmas	43
3.1.1. Racionalidades.....	43
3.1.2. Paradigmas	44
3.2. Diseño metodológico	47
3.2.1. Método	47
3.2.2. El caso seleccionado: contexto de aplicación de la investigación.....	48
3.2.3. Técnicas de recogida de datos	51
3.2.4. Análisis de datos.....	53
3.3. Análisis de la credibilidad y cuestiones ético-metodológicas	55
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS	59
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....	81

CAPÍTULO VI. CONSIDERACIONES FINALES	89
6.1. Conclusiones.....	89
6.2. Limitaciones	90
6.3. Recomendaciones para futuras investigaciones	91
6.4. Reflexión final	92
LISTA DE REFERENCIAS	93

ANEXOS EN CD:

- Anexo 1. Unidad Didáctica de "juegos cooperativos"
- Anexo 2. Fichas de juegos cooperativos en otras Unidades Didácticas
- Anexo 3. Grabaciones de asambleas iniciales y finales
- Anexo 4. Fotografías de las sesiones
- Anexo 5. Cuaderno del alumno
- Anexo 6. Cuaderno del maestro
- Anexo 7. Cuestionario final alumnos
- Anexo 8. Cuestionario maestros
- Anexo 9. Cuestionario familias
- Anexo 10. Producciones escaneadas
- Anexo 11. Proyectos ATLAS.ti
- Anexo 12. Tablas de análisis de datos
- Anexo 13. Autorización para el colegio y los maestros
- Anexo 14. Autorización para los alumnos

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Valores personales y sociales a conseguir.....	28
--	----

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1. Clasificación de los valores según autores	8
- Tabla 2. Valores a desarrollar según autores citados en Ruíz (2004).....	25
- Tabla 3. Ejemplos de situaciones motrices en función de su lógica.....	34
- Tabla 4. Diferencias entre juego y aprendizaje cooperativo	36
- Tabla 5. Paradigmas de investigación.....	45
- Tabla 6. Técnicas e instrumentos de obtención de datos	51
- Tabla 7. Criterios de rigor científico.....	56

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. OBJETO DE ESTUDIO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El Trabajo de Fin de Máster (TFM en adelante) que se desarrolla a continuación tiene por título **“Análisis de la educación en valores a través de actividades físicas cooperativas en Educación Física. Estudio de caso en tercer curso de Educación Primaria”**, y se realiza para concluir la titulación de “Máster en Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa”.

Nos parece necesario resaltar que a lo largo de todo el documento emplearemos el genérico de niño, alumno, maestro, etc. para referirnos tanto al sexo masculino como al femenino.

El **objeto de estudio** del TFM es investigar si a través de la realización de actividades físicas cooperativas en Educación Física (EF en adelante) se consiguen desarrollar e integrar actitudes y valores positivos en la formación del alumnado. De esta manera, trataremos de analizar la repercusión que tiene el trabajo de este tipo de actividades sobre la educación en valores en el alumnado, a través de las sesiones que se imparten de EF.

En relación a esto, los objetivos que han guiado la elaboración de este trabajo de fin de estudios son los siguientes:

1. Analizar qué valores se transmiten a través de actividades físicas cooperativas en EF.
2. Analizar si se integran valores positivos en los conocimientos del alumnado a través de actividades físicas cooperativas en EF.
3. Analizar la posible transferencia entre el fomento de valores a través de actividades físicas cooperativas en EF a otras situaciones motrices que no sean propiamente cooperativas, especialmente en las actividades competitivas.

1.2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El Trabajo de Fin de Grado que realicé para finalizar Educación Primaria se basaba en el aprendizaje cooperativo en EF y su potencial educativo (Herrero, 2015), ámbito que me gusta mucho personalmente y considero muy importante dentro de la educación de los niños. Además, al inicio de este curso escolar 2017/2018, en el que he estado trabajando como maestra de EF, he notado mucha competitividad en las sesiones de la asignatura y en los recreos, y en general, faltas de respeto entre el alumnado, aspecto que nos lleva a pensar en la importancia de fomentar una adecuada educación en valores a este nivel.

La educación en valores, ámbito donde se enmarcan los valores cooperativos, es un tema muy importante a desarrollar hoy en día en los centros educativos de nuestro país, especialmente en la escolaridad obligatoria, y la Educación Física es un marco idóneo para ello porque promueve mucho las relaciones sociales y el contacto entre las personas. Vinculado a esto, el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa en la que el alumnado trabaja en pequeños grupos heterogéneos para conseguir un objetivo común y adquirir un aprendizaje adecuado. Pensamos que a través del aprendizaje cooperativo es posible fomentar la educación en valores de todo el alumnado, junto con todo lo que conlleva asociado.

Consideramos que con este trabajo aportamos algunos aspectos innovadores al ámbito de la educación en valores a través de la Educación Física, ya que explicitamos la influencia que posee sobre ello la realización de actividades físicas cooperativas y los valores más comunes que se pueden desarrollar con el alumnado de Educación Primaria. Este estudio es un desafío como docentes de esta asignatura, puesto que la mayoría de nosotros pensamos que sí que educamos en valores desde nuestra acción docente, y con este trabajo se muestra su influencia en un caso real y concreto.

Para nosotros, docentes de Educación Primaria y Educación Física, es una gran oportunidad de trabajo a nivel personal, social y académico. Personal, porque estamos muy comprometidos con la educación en valores en la sociedad actual, dada la pérdida de valores sociales que se está produciendo y la gran influencia que posee la escuela sobre el desarrollo integral de todo el alumnado. Social, porque nos permite aportar nuestro granito de arena al ámbito en el que lo desarrollamos, un grupo de alumnos de 3º de

Primaria de un colegio. Con nuestra profesionalidad y compromiso docente trataremos de influir de forma positiva sobre la personalidad y formación de los alumnos, tratando de que con los valores puedan ser mejores personas que puedan convivir en el mundo actual. Y, por último, académico, ya que consideramos imprescindible la formación permanente del profesorado para poder adaptarnos a la sociedad y a los niños, y porque pensamos que, mejorando la educación, podemos influir en el progreso de las personas con las que tratamos.

En esta línea, la elaboración de este Trabajo Fin de Máster potencia la adquisición de las competencias propias de este título, las cuales se encuentran en el anexo I del Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Entre las competencias básicas, podemos destacar que con este estudio se desarrollan los siguientes aspectos relacionados con las mismas:

- Poseer y comprender conocimientos que aporten una oportunidad de ser originales en el desarrollo y aplicación de ideas en un contexto de investigación.
- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos dentro de contextos más amplios relacionados con su área de estudio.
- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

1.3. ESTRUCTURA DEL TFM

En las siguientes páginas trataremos de hacer una fundamentación teórica sobre la educación en valores y el aprendizaje cooperativo en la educación, especialmente en el área de Educación Física. Para ello, nos basaremos en las ideas, teorías y aportaciones de diferentes autores, así como la referencia a otras investigaciones relacionadas con la nuestra, sobre todo la relación de la educación física con la educación en valores y con el aprendizaje cooperativo.

Posteriormente, explicitamos la metodología que hemos empleado para llevar a cabo este estudio, concretamente las racionalidades y paradigmas en los que nos basamos, el diseño metodológico, y el análisis de la credibilidad y las cuestiones ético-metodológicas. A continuación, mostramos el análisis y discusión de los resultados obtenidos, para poder finalizar con las conclusiones, limitaciones, recomendaciones para futuras investigaciones y reflexión final.

Debemos destacar que algunos de los anexos que incluimos en este Trabajo de Fin de Máster están impresos, pero otros sólo se encuentran en el cd adjunto. Los que se encuentran impresos son la unidad didáctica de “juegos cooperativos”, las fichas de actividades cooperativas en otras unidades, y la autorización del colegio, de los alumnos y de los docentes, ya que nos parece interesante que queden recogidos de forma visual para facilitar la comprensión del estudio. Hay otros anexos que únicamente se encuentran en el cd adjunto para evitar un exceso de información en el trabajo escrito, y que proporcionan información complementaria para corroborar el rigor de la investigación.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. MARCO TEÓRICO

2.1.1. Los valores: concepto y clasificación. La escala de valores y su evolución

➤ Concepto

En primer lugar, antes de comenzar a enmarcar este TFM, es conveniente explicar a lo que nos referimos cuando hablamos de valores. El término “valor” está muy ligado a otros términos, es un término polisémico y complejo de definir, ya que depende del ámbito en el que lo definamos (Arufe, 2011), por lo que no encontramos una única definición. De la misma manera, el valor es un ideal que se debe adaptar a la realidad de cada persona, grupo social, contexto específico y momento histórico, por lo que su concepción cambia, es subjetivo y se modifica en función del tiempo y el espacio (Toro, 2005). A continuación, exponemos algunas de las definiciones que nos parecen más relevantes para el desarrollo de este trabajo.

En el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2017), aparecen varias acepciones del término “valor”, siendo la que más se acerca a nuestro objeto de estudio la “cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables”. Esta definición hace referencia a la filosofía, puesto que está ligada habitualmente con el término de valores sociales o valores morales. En este ámbito, la ciencia que estudia la teoría de los valores se denomina axiología, término al que también haremos referencia a lo largo de este marco teórico.

Para Flores y Gutiérrez (1990; en Arufe, 2011), los valores son criterios, pensamientos o decisiones que nos permiten tener claro y asumir lo que se debe potenciar en una cultura para que el ser humano se eduque y se desarrolle plenamente. En esta misma línea, Ortega y Mínguez (2001) explican que el valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos alcanzar y que se plasma en la conducta, es “una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia” (p.21).

Por su parte, Toro (2005) define valores como “una cualidad física, intelectual, psicológica o moral de alguien” (p.296). En relación a esta definición, Puig (1993; en Ruíz, 2004,) los concibe como “cualidades de la realidad material y humana que nos permiten preferir las manifestaciones de dicha realidad, que son o nos parecen más óptimas” (p.15). Según este autor, los valores también están referidos a modelos y formas ideales de actuar o existir, es decir, poseen una naturaleza abstracta que cobra sentido cuando se deposita en alguien o algo. En este sentido, Trepal (1998; en Arufe, 2011) define que “los valores son aquellos principios normativos que regulan el comportamiento de la persona en cualquier momento, situación o circunstancia, estando caracterizados por las normas” (p.35).

Ruíz (2004) explica que un valor “hace referencia a concepciones, creencias y principios referidos a formas de conducta y modos de vida deseables, con los que la persona mantiene un intenso vínculo emocional y desde los que guía su pensamiento y orienta su acción” (p.13-14). En este sentido, Arufe (2011) los considera como las creencias a través de las cuales las personas aceptan unas conductas preferidas y concretas a nivel personal y social, rechazando otras conductas que son opuestas.

Al analizar todas estas definiciones de los valores, podemos decir que, para nosotros, los valores son cualidades de la realidad que nos permiten apreciar las cosas de nuestro alrededor y a través de los cuales damos sentido a nuestro mundo. Son abstractos y subjetivos, es decir, dependen de cada persona, cultura, sociedad, momento histórico, etc. por lo que cambian en el tiempo, no son perennes. Los valores se plasman en la conducta, en la forma de pensar, actuar y ser, por lo que están muy ligados con las normas. Además, son inherentes a todos los ámbitos del desarrollo, y a su vez permiten el pleno desarrollo personal de los seres humanos.

➤ **Clasificación de los valores**

Cada individuo establece los valores en función de una jerarquía personal, la cual tiene en cuenta la propia perspectiva de la persona, el momento socio-histórico o su planteamiento psicológico y filosófico (Pastor, 2015). Esta jerarquía personal va conformando en cada individuo una escala de valores por la cual se rige en su día a día.

Encontramos valores muy diversos, por lo que a continuación exponemos diversas clasificaciones de los valores.

En primer lugar, Ortega y Gasset (1991; en Pérez-Pérez, 2008) los divide en diferentes categorías, dentro de las cuales se encuentran valores opuestos. De esta manera existen valores **sensibles** (placer-dolor, alegría-pena), valores **útiles** (capacidad-incapacidad, eficacia-ineficacia), valores **vitales** (salud-enfermedad, fortaleza-debilidad), valores **estéticos** (bello-feo, elegante-inelegante, armonioso-caótico), valores **intelectuales** (verdad-falsedad, conocimiento-error), valores **morales** (justicia-injusticia, libertad-esclavitud, igualdad-desigualdad, honestidad-deshonestidad, solidaridad-insolidaridad, tolerancia-intolerancia), y valores **religiosos** (sagrado-profano).

Por otro lado, Quintana (1992; en Parra, 2003) los clasifica en **valores personales**, como la felicidad o la competencia personal; valores **morales**, como el esfuerzo, la responsabilidad, la templanza, la obediencia y el cumplimiento del deber...; valores **sociales**, entre los que encontramos el amor, el espíritu de familia, la amistad, el hábito de trabajo...; y valores **transcendentes**, es decir, las creencias y asombro ante los enigmas del universo y de la vida humana.

Por su parte, Ortega y Mínguez (2001) establecen otra clasificación de los valores entre los que se encuentran los valores **vitales**, relacionados con la protección, el cuidado de la vida y la supervivencia; valores **estéticos**, dirigidos a la búsqueda de la belleza y el agrado; o valores **económicos**, referidos a la abundancia o la escasez, lo caro o lo barato... También se hallan valores **intelectuales**, encaminados al aspecto intelectual del análisis de los valores, como la verdad o falsedad, la objetividad o subjetividad, la certeza o probabilidad...; valores **éticos**, relacionados con la búsqueda del bien, como lo justo o injusto, honesto o deshonesto, respeto o agresión...; y por último, valores **sociales**, que conforman las intenciones de los actos de las personas, elaborando juicios de valor al seleccionarlos, entre los que encontramos la democracia o tiranía, la convivencia o soledad, la solidaridad o el egoísmo...

Parra (2003) también hace referencia a Marín (1976), el cual relaciona las áreas curriculares con diferentes categorías de valores a partir de las dimensiones del hombre. De esta manera encontramos la dimensión de la **supervivencia**, con valores técnicos (área tecnológica) y vitales (EF, deporte, educación para la salud); dimensión **cultural**, con

valores estéticos (expresión plástica, musical y literaria), intelectuales (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, área sociocultural) y éticos (ética, educación cívica); y por último, dimensión **trascendental**, que incluye la comprensión global del universo (filosofía) y la religión.

Por último, destacamos a Guaman (2013; en Pastor, 2015), que clasifica los valores en **instrumentales**, referidos a comportamientos deseados y formas de conducta, y valores **finales** o terminales, que “representan fines o metas generales y reflejan los modos ideales de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común)” (Pastor, 2015, p.15). Los instrumentales engloban valores de competencia personal (inteligencia, capacidad, racionalidad, curiosidad, imaginación), y morales (honestidad, responsabilidad, cariño...). Los valores finales producen concepciones más significativas en la cognición de las personas, y se pueden dividir en valores personales (metas beneficiosas para cada individuo, como la felicidad, la armonía o la satisfacción con lo que se ha realizado) y valores sociales (estados deseados en las relaciones sociales, como la seguridad en la familia, la paz, la igualdad o la justicia). Es decir, los valores instrumentales son los medios para alcanzar las metas propuestas en los valores finales.

A continuación, se muestra la Tabla 1, que contiene un resumen de las diferentes clasificaciones de valores según los diferentes autores que han sido expuestos.

Tabla 1
Clasificación de los valores según autores (elaboración propia)

Autor	Clasificación de valores	Ejemplos
Ortega y Gasset (1991; en Pérez-Pérez, 2008)	Valores sensibles	Placer-dolor, alegría-pena
	Valores útiles	Capacidad-incapacidad, eficacia-ineficacia
	Valores vitales	Salud-enfermedad, fortaleza-debilidad
	Valores estéticos	Bello-feo, elegante-inelegante
	Valores intelectuales	Verdad-falsedad, conocimiento-error
	Valores morales	Justicia-injusticia, igualdad-desigualdad
Quintana (1992; en Parra, 2003)	Valores religiosos	Sagrado-profano
	Valores personales	Felicidad, competencia personal
	Valores morales	Esfuerzo, responsabilidad
	Valores sociales	Amor, familia, amistad
	Valores trascendentes	Enigmas del universo y la vida humana

Autor	Clasificación de valores	Ejemplos
Ortega y Mínguez (2001)	Valores vitales	Cuidado de la vida, supervivencia
	Valores estéticos	Relacionados con la belleza y el agrado
	Valores económicos	Abundancia-escasez, caro-barato
	Valores intelectuales	Verdad-falsedad, objetividad-subjetividad
	Valores éticos	Justo-injusto, respeto-agresión
Marín (1976; en Parra, 2003)	Valores sociales	Convivencia-soledad, solidaridad-egoísmo
	Valores técnicos	Área tecnológica
	Valores vitales	EF y deporte, Educación para la salud
	Valores estéticos	Expresión plástica, musical y literaria
	Valores intelectuales	Lenguaje, matemáticas, ciencias naturales
Guaman (2013; en Pastor, 2015)	Valores éticos	Ética, Educación cívica
	Valores trascendentales	Filosofía, Religión
	Valores instrumentales de competencia personal	Inteligencia, racionalidad, capacidad, imaginación,
	Valores instrumentales morales	Honestidad, responsabilidad, cariño
	Valores finales personales	Felicidad, armonía, satisfacción
	Valores finales sociales	Familia, paz, igualdad, justicia

Como se puede ver, son múltiples las clasificaciones que existen de los valores de los que estamos rodeados constantemente. Quizá la clasificación con la que más se relaciona nuestra forma de pensar es la que realizan Ortega y Mínguez (2001), ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo desarrolla, de forma interrelacionada, todos los tipos de valores que proponen, ya sea en mayor o menor medida. No obstante, para nosotros lo más importante no es enmarcarlos dentro de una denominación, sino saber su importancia para la vida en sociedad, y para poder trabajarlos en nuestro centro escolar y en nuestro aula con nuestro grupo concreto de alumnos. En este sentido, Arufe (2011) explica que “los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores” (p.34). Somos los docentes los que tenemos que intervenir para potenciar los valores positivos y disminuir los negativos; y favorecer una adecuada formación en la jerarquía de los valores de nuestro alumnado, en la que podemos dar más importancia a unos valores que a otros.

➤ **La escala de valores y su evolución**

A lo largo de los años se han ido transformando diferentes aspectos de la sociedad en la que vivimos, siendo uno de los principales cambios la importancia que se le asigna a los diferentes valores. Ha habido un importante cambio en los esquemas de valores de la sociedad occidental, consecuencia de la transformación social, la globalización, la convivencia de diferentes culturas, una mentalidad individualista y consumista... (Parra, 2003). Este autor también destaca la creencia de que el conocimiento científico, tecnológico y el pensamiento crítico son suficientes para orientar la propia vida, el aumento de derechos y libertades individuales, el alejamiento de la religión... De la misma manera, expone lo siguiente:

El aumento del bienestar material, favorece el consumismo, la sobrevaloración del placer, la relajación de todo tipo de normas, la liberación de impulsos y sentimientos, el ansia de nuevas experiencias y sensaciones y un uso más personalizado del ocio y del tiempo libre. (Parra, 2003, p.72).

Todo esto hace que muchas personas o colectivos sociales hayan olvidado muchos de los valores que regían su vida diaria, muchos de los cuales han sido suplantado por otros. Esta crisis de valores llevó a los países desarrollados a plantear la importancia de un programa concreto de educación en valores, “más centrado en la dimensión universal y humanizadora del hombre y menos etnocéntrico” (ídem, p.74). De todo esto se deriva la gran importancia que posee la educación en valores desde los diferentes ámbitos, ya sea el familiar o el escolar, aunque sobre este último es sobre el que los docentes podemos incidir.

Como dice Ruíz (2004) “los humanos somos, como consecuencia y de modo inevitable, sujetos de valores y los valores, a su vez, sólo existen en relación con las personas” (p.14). Es decir, la condición humana tiene inherente una serie de valores que dependen del contexto en el que estamos inmersos, la forma de pensar, los ideales, la familia con la que vivimos, los amigos de los que nos rodeamos, nuestros gustos y aficiones... Lo que hace necesaria una adecuada educación en valores, aspecto que tratamos en el siguiente epígrafe.

2.1.2. Educación en valores

“Lo que observamos en las personas no son los valores en sí mismos, sino su manifestación ante contextos y situaciones concretas” (Ruíz, 2004, p.15). Por consiguiente, según explica este autor, los valores se relacionan con todas las dimensiones de la persona: en el ámbito cognitivo porque son estructuras de conocimiento; en el ámbito afectivo porque implican vínculos emocionales; y proporcionan coherencia a la propia acción porque dan sentido al modo de vivir de cada persona. Podemos decir que, al ser un elemento que baña la globalidad de la persona, se relaciona con su desarrollo integral, por lo que hay que tratarlos desde todos los entornos en los que el niño se relaciona, entre otros, el centro escolar. En este sentido, los docentes debemos ser conscientes de la realidad en la que viven nuestros alumnos y de la crisis de identidad que estamos experimentando, aunque en ocasiones hace que tengamos un punto de vista un tanto pesimista ante estos cambios tan drásticos. No obstante, nos debemos mostrar con esperanza y optimismo, comprometidos con la educación en valores, lo que “implica extraer lo más crudo de la realidad, apoyándonos en lo más dulce y tierno” (López, Monjas y Pérez, 2003, p.158).

➤ Educación en valores: concepto

El término de educación en valores resume “la tarea intencional y sistemática encaminada a propiciar que las personas descubran, interioricen y realicen un conjunto de valores de forma que éstos les impliquen cognitiva, afectiva, volitiva y conductualmente” (Ruíz, 2004, p.18). Por ello, en función de la orientación que se adopte y de la importancia que se les otorgue a los diferentes aspectos de la realidad, se hará más hincapié en unos valores o en otros. Debemos señalar que este autor hace una distinción entre educación en valores y educación moral, siendo esta última la que hace referencia a lo que está bien y a lo que está mal, lo justo y lo injusto. Pero no todos los valores son morales, ya que también se encuentran valores estéticos, científicos, profesionales, religiosos, etc. y no todos pueden considerarse como morales. No obstante, la educación en valores más extendida en nuestro país se basa en los que son propiamente morales.

Según Parra (2003), la educación es una actividad cultural que se desarrolla en un contexto organizado “para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social” (p.70). La sociedad es la que selecciona

los valores que considera más adecuados para satisfacer las necesidades básicas de los individuos, siendo la escuela la que se encarga de su transmisión y desarrollo, lo que influye también en la cohesión grupal y en los estándares sociales de vida.

Tal y como explican López et al. (2003), vivimos en una sociedad que está experimentando un constante cambio en sus valores, lo que hace muy importante la educación de la persona y de sus valores para poder mejorar la realidad social. “Desde la educación en valores debemos ser capaces de desarrollar en el sujeto la capacidad para elegir de forma libre, pero consciente, los Valores que van a guiar su actuación” (ídem, p.158). Para poder transmitir esto de forma adecuada es necesaria una buena formación del profesorado, lo que implica una reflexión personal sobre lo que como docentes sabemos y lo que necesitamos saber, y un espíritu crítico ante ello, aspecto que está en nuestra mano. En relación a esta reflexión como docentes, López et al. (2003), citando a Díez y González (1996), exponen una idea muy importante que nos gustaría resaltar:

La educación en valores es el punto de partida de todo el resto de nuestra tarea educativa, puesto que hace que nuestros educandos sean cada día más personas y, por tanto, más libres. La escuela debe ser algo comprometido y profundo que lleve a su acción formativa hacia los problemas reales de la sociedad, ofreciendo a los niños capacidades para la solución de esos problemas desde una formación sólida y crítica. (p.164).

Por último, para Cámara (2013) educar en valores es una necesidad social porque conlleva dar una respuesta ética a la globalización, a la política, a las nuevas tecnologías y a la pérdida de confianza en el sistema. La educación en valores está muy relacionada con la construcción de la personalidad, la cual no puede realizarse sin la capacidad de elección. “Tener unos valores nos permite realizar una elección sobre estos y justificar nuestras formas de vida” (ídem, p.188). Explica muy bien su visión de la educación y su relación con la transmisión de valores:

Si la educación se propone como meta preparar a los educandos para afrontar desafíos vitales, la educación en valores va más allá: proporciona las condiciones necesarias para que los educandos sean capaces de tomar decisiones basadas en los valores, y asuman responsablemente las consecuencias de sus actuaciones. Se trata de enseñar a valorar y discernir lo que hace más y mejores personas, según unos criterios morales que pueden ser aprendidos en el entorno familiar y cultural, o bien descubiertos a través de las experiencias personales. (Cámara, 2013, p.189)

➤ Aspectos relacionados con la educación en valores

Si aceptamos la educación en valores como una tarea implícita en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, debemos tener en cuenta múltiples aspectos que conforman este hecho tan complejo. Haciendo referencia a Ruíz (2004), los docentes debemos reflexionar y preguntarnos sobre estos aspectos antes de proporcionar (o no) una educación en valores al alumnado:

- ¿Es posible establecer un sistema de valores universalmente válido para orientar la educación ética?

Ante esta pregunta hay dos posturas, ya que, por un lado, algunos valores deberían ser “obligatorios” independientemente del momento histórico, social y cultural (universalismo); y, por otro lado, el ámbito axiológico es muy relativo y refleja las elecciones personales de los individuos o de la cultura y la sociedad en la que se encuentran (relativismo).

La respuesta a esta cuestión es complicada porque son posturas muy extremas, por lo que como maestros debemos huir de los extremos y tener en cuenta que no hay un modelo único de persona ideal porque la sociedad es plural. La realidad cultural de nuestras aulas es muy diversa, habiendo niños de múltiples culturas y religiones que cuentan con una jerarquía de valores muy diferente. No obstante, las personas y las culturas “mantienen una misma identidad moral en virtud de su naturaleza humana” (Ruíz, 2004, p.23), por lo que sí se puede establecer un marco axiológico común basado en un conjunto de valores universales que delimiten hasta dónde deben llegar nuestros compromisos morales individuales y colectivos (Camps, ídem). “La libertad, la responsabilidad, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad o la paz representan el substrato de estos mínimos éticos que se ha ido traduciendo en unos derechos humanos universalmente declarados y asumidos” (ídem, p.23).

Algunos de estos mínimos éticos también se han plasmado en la Convención sobre los Derechos del Niño, en 1989. Este aspecto que se hace presente en su artículo 29, el cual expone que la educación del niño tiene que estar encaminada a inculcarle el respeto “de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya” (Unicef, 2006). A pesar de que algunos valores son universalmente compartidos, no podemos olvidar que los valores

responden a la autonomía personal y a la libertad de las personas o de los grupos sociales, por lo que no hay valores que vengan impuestos.

- Como educadores, ¿debemos adoptar una postura neutral o debemos promover un conjunto de valores concretos?

Este hecho viene determinado por el tipo de valores a los que estamos prestando atención, y como maestros no debemos implicarnos en defender valores no necesariamente compartidos. Esto no significa que evitemos las alternativas implícitas en dichos valores, más bien debemos presentárselas a los alumnos para que ellos puedan decidir por ellos mismos y actúen de forma coherente en función de sus elecciones. Trilla (1992; en Ruíz, 2004) expone que un factor clave para defender los derechos y libertades fundamentales de las personas, es la participación activa del docente, ofreciendo al alumnado criterios racionales relacionados con los valores a través del diálogo.

Para poder llevar a la práctica esto, es necesario crear un espacio para la autonomía, la emancipación, la racionalidad y el diálogo, como lugares comunes en los que se favorezca un crecimiento moral. Desde el ámbito escolar, “la educación en valores no es ni puede ser neutral” (Ruíz, 2004, p.25), ya que los valores impregnan todos los elementos tanto del currículo educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación...), como del currículo oculto (creencias, actitudes, expectativas, estereotipos, prejuicios...).

Dado que todo acto educativo lleva implícita una dimensión axiológica, debemos dotar a toda actividad pedagógica de un sentido ético para formar ciudadanos capaces de vivir adecuadamente en sociedad, respetando siempre las normas básicas.

- ¿La educación en valores debe respetar la autonomía personal, basada en la libertad responsable y la racionalidad?

Este hecho está relacionado con la individualidad de cada alumno, debido a que conlleva la elección de criterios de valor propios, pero debemos tener en cuenta que no vivimos solos y que somos seres sociales, por lo que la personalidad moral se configura en relación con los demás.

Debemos tener en cuenta que la socialización es un proceso en el que se transforma el individuo biológico en individuo social a través del aprendizaje de su

cultura y su sociedad. En este proceso asimilamos las normas, valores y actitudes del grupo al que pertenecemos, y aprendemos a comportarnos y convivir en sociedad. Por este motivo, es conveniente que en la escuela se favorezca la reflexión de forma individual y colectiva para crear un espacio común basado en la pluralidad, la justicia y la diversidad de opiniones, aspecto que se denomina razón dialógica.

○ ¿Cómo abordar la educación en valores?

Esta pregunta es clave, ya que se necesita una visión interdisciplinar que permita llegar a la comprensión, a la cual es difícil llegar a través de cada una de las disciplinas por separado. Es decir, se debe dar respuesta de manera transversal, lo que conlleva un esfuerzo compartido por parte de todos los docentes porque sobrepasa todas las áreas de conocimiento, y a su vez las interrelaciona.

En la educación en valores transversal dentro de la práctica educativa “resulta crucial la participación activa, coherente, coordinada y colaborativa de todas las personas implicadas en la actividad escolar” (Ruíz, 2004, p.26). En relación a esto, podemos señalar que el artículo 91 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE en adelante) expresa que los profesores tienen una serie de funciones que desarrollar, las cuales realizarán con el principio de colaboración y trabajo en equipo.

○ ¿En qué ámbito se adquieren los valores?

Según Ruíz (2004), existe una confluencia entre los distintos contextos de educación en valores en los que los niños se desarrollan. En esta misma línea, Ortega y Mínguez (2001) afirman que se adquieren desde la globalidad de las situaciones en las que el alumnado se ve implicado. Los alumnos tienen experiencias tanto en la escuela como fuera de ella, lo que nos hace pensar sobre los diferentes valores de los que están rodeados en los diferentes contextos en los que viven.

Por ello, es importante que exista una concordancia entre los valores que se promueven en la familia, en el centro escolar, en el grupo de iguales, los medios de comunicación y otros sectores con objetivos muy diferentes a los nuestros como docentes. Esto es una tarea difícil y compleja, por lo que es muy conveniente la relación y el diálogo entre la familia y la escuela, generando cauces de participación activa entre ambos para favorecer el desarrollo integral de los alumnos. “Desde esta convergencia podremos ofrecer a los alumnos caminos paralelos que conduzcan hacia metas también comunes relacionadas con la educación de personas más humanas dentro de un mundo más humano” (Ruíz, 2004, p.27).

○ ¿Qué tipo de educación en valores queremos transmitir a nuestros alumnos?

Es importante reflexionar sobre esta pregunta para desmitificar la educación en valores, ya que lo importante es llevarla a cabo, no se puede quedar en el olvido. Los valores están presentes constantemente en nuestro entorno y en el proceso de enseñanza aprendizaje, y tenemos que ser conscientes de nuestros actos y de nuestra forma de enseñar y educar, ya que somos el ejemplo a seguir por parte de muchos de nuestros alumnos.

A través del proceso educativo que llevamos a cabo en el centro escolar, transmitimos constantemente valores al alumnado, aunque no siempre sea de forma explícita. Arufe (2011) explica que los docentes, al hablar, gesticular, caminar o intervenir comunicamos inconscientemente valores. De esta manera, con nuestros actos les transmitimos valores como la justicia, la solidaridad, la construcción de la paz, la escucha, la empatía, la solución autónoma de conflictos...

➤ **Modelos de educación en valores**

Cualquier modalidad educativa se fundamenta en un conjunto de presupuestos filosóficos, psicológicos o sociológicos, que determinan una concepción determinada sobre los valores y su intervención educativa (Parra, 2003). Este autor se decanta por dos corrientes, basadas en el enfoque tradicional y en el innovador. El enfoque tradicional se fundamenta en la teoría conductista, el aprendizaje social y la teoría de la comunicación. Según este enfoque, existen unos valores objetivos que están aceptados por todos y que se pueden adquirir a través de la enseñanza y de la habituación a ellos. Algunos de sus métodos para educar en valores son la instrucción, el refuerzo positivo y negativo, la comunicación persuasiva o la imitación de modelos (ídem).

Como modelo alternativo, surge el enfoque innovador, que muestra una concepción constructivista del proceso educativo. Según este enfoque, los valores son relativos y personales de cada individuo, por lo que el docente debe favorecer su construcción en relación con sus preferencias personales. Para ello, se basan en el método de la clarificación de valores (identificar los valores propios, tomar conciencia de ellos, compartirlos con los demás y actuación conforme a ellos), en el modelo de desarrollo moral (relacionado con la interacción entre el organismo y el contexto sociocultural), el

modelo de aprendizaje activo (relación entre la persona y la sociedad), y el análisis de valores (pensamiento lógico sobre los valores).

López et al. (2003) explican dos teorías para fundamentar su propio modelo de educación en valores, relacionado con la EF, y que tienen cierta similitud con la que acabamos de mencionar. Por un lado, dan importancia a la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986; ídem), basado en la imitación de modelos ya existentes, donde poseen gran influencia las personas o grupos sociales que conforman el contexto cultural. Por otro lado, estos autores se fundamentan en la teoría del desarrollo estructural, de Piaget (1965) y Kohlberg (1969). Según esta teoría, la persona avanza en su razonamiento moral a través de diferentes etapas, finalizando con el compromiso moral y social de respetar unos principios aceptados universalmente. El paso entre las diferentes etapas se consigue con experiencias de aprendizaje diversas, favoreciendo la interiorización de unos valores que establecen la conducta apropiada a seguir, y con el objetivo de la toma individual de decisiones.

Por su parte, Ruíz (2004) explica que hay cuatro modelos diferentes de educación en valores:

- Educación en valores como socialización, basada en la integración social de las personas. A través de las normas establecidas por la sociedad y los medios que emplea para transmitirlos, participa en promover el sistema de valores que se ha ido conformando a través de la evolución histórica del contexto social concreto. Durkheim (1996, en Ruíz, 2004) es el principal representante de esta alternativa, y otorga a la escuela un papel fundamental en este proceso poniendo como protagonista la actuación del educador como modelo, el diálogo maestro-alumno, y el fomento de la libertad individual que favorezca en los niños el avance hacia la integración social.
- Educación en valores como clarificación, propuesto por Raths, Harmin y Simon (1967, ídem). Estos autores consideran que la función de la escuela debe ser guiar la educación moral mediante un proceso de reflexión y elección personal, no la propia transmisión de valores. Para conseguirlo favorecen una revisión propia de los objetivos, sentimientos, intereses, experiencias, etc. para poder delimitar así los valores. Sólo de esta manera se puede formar una identidad moral que gire en torno a un sistema de valores, a la autonomía personal y a la actuación responsable y coherente con los valores propios.

- Educación en valores como formación del carácter, cuyos defensores, según Ruíz (2004) son Lickona (1983, 1992) y Peters (1984). Desde este enfoque, además del conocimiento y de saber lo que está bien y es justo, es necesario conformar el carácter moral, que implica la adquisición de hábitos orientados hacia el bien y la felicidad y su puesta en práctica de manera habitual. Los valores provienen de la tradición social, y la educación se orienta a la formación de hábitos y actuaciones relacionadas con esos valores, que reflejan la personalidad moral. Para ello, el docente debe crear un entorno de confianza, respeto y libertad donde se expliquen diversos aspectos de la felicidad desde una perspectiva ética, presentando modelos de actuación adecuados y favoreciendo situaciones en las que el alumnado utilice de forma sistemática actos que le permitan formar su carácter y alcanzar la felicidad.
- Educación en valores como construcción de la personalidad moral, planteamiento que surgió en España para cubrir las carencias de otras corrientes (Buxarrais, 1991; Martínez, 1992; Puig, 1996; en Ruíz, 2004). Su objetivo es contribuir al desarrollo de una personalidad moral autónoma del alumno y fomentar el consenso y el compromiso a partir del diálogo, en torno a los valores universales que garantizan la vida en democracia y el respeto a los derechos humanos.

Nuestro trabajo se relaciona con los modelos de educación en valores como socialización, como formación del carácter y como construcción de la personalidad moral, ya que, además de ser uno de los aspectos que se promueve desde la legislación educativa actual, consideramos que son los que más tienen en cuenta todos los ámbitos de desarrollo del alumnado, así como su contexto histórico, social, cultural y personal.

Citando a Ruíz (2004), “vivimos en tiempos de constantes cambios. Y el medio educativo, como fiel reflejo que es de la sociedad que lo acoge, no puede substraerse a esta realidad” (p.13). Por este motivo, y para dar respuesta al cambio que se está produciendo en la forma de ver y actuar ante la vida, es necesario educar en valores desde nuestro aula y nuestro centro escolar.

2.1.3. Educación en valores en el centro escolar

Como ya hemos mencionado anteriormente, los valores se relacionan con la globalidad de la persona, por lo que como docentes debemos tenerlos en cuenta en todas las áreas de conocimiento, de forma transversal a lo largo de todo el curso y la escolaridad, a través del currículo oculto, con la comunicación no verbal, en momentos fuera del aula como el recreo, la salida y entrada al colegio...

Ruíz (2004) afirma que “los valores se aprenden y por lo tanto son educables” (p.15). El entorno humano de cada persona es fundamental en este proceso: familia, grupo de iguales, escuela y medios de comunicación social. En este entorno entra el juego el centro educativo, que posee gran influencia en el desarrollo del alumnado porque es un ámbito rico en experiencias sociales y debe fomentar la comprensión de conductas, interrelación entre iguales, formas de trabajo variadas, razonamientos, destrezas y valores que les permitan incorporarse a la sociedad de manera reflexiva y crítica. No obstante, los valores se eligen, no vienen impuestos, y dependen del momento histórico en el que cada persona se desarrolla y con el que está implicada. Como consecuencia, los valores forman una realidad dinámica, aunque poseen cierto grado de estabilidad. Según Ruíz (2004), las personas van formando un sistema de valores estable para dar continuidad a sus acciones y para ser capaz de modificar esa jerarquía en función de su madurez, las experiencias y los cambios sociales y culturales.

En esta línea, Parra (2003) explica que los valores aparecen en el currículo educativo vigente, se reformulan en los proyectos educativos y en los idearios de cada centro, y, por último, se concretan y hacen viables en el proceso de intervención educativa de cada profesor. En este sentido, expone que el último objetivo del proceso educativo es que el alumno “vaya adquiriendo los valores adecuados y los interiorice y traduzca luego en un proyecto personal de vida que guíe sus obras como individuo y como ciudadano de una colectividad” (ídem, p.71). Para poder concretarlos en el centro escolar, es necesario ver cómo aparecen en la legislación vigente.

➤ **Los valores en la normativa educativa actual**

La base de nuestra práctica docente es el currículo de Educación Primaria, el cual nos dice qué aspectos tenemos que potenciar en el alumnado para conseguir una educación estructurada, coherente y de calidad, tal y como promueve la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE en adelante). Esta ley modifica la anterior ley educativa LOE (2006), por lo que actualmente nos seguimos rigiendo por ambas. Para ello, uno de los principios de la LOE (2006) es proporcionar una formación personalizada que favorezca una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Es decir, la educación en valores, además de ser una necesidad, es una obligación.

En el artículo 91 de la LOE (2006), referido a las funciones del profesorado, se hace mención a “la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado”. Para conseguir este desarrollo integral de todos los ámbitos, es imprescindible llevar a cabo una adecuada educación en valores, por lo que, como docentes, debemos reflexionar sobre qué valores están presentes en el currículo para poder tratarlos de manera transversal. Entre ellos, en este mismo artículo se señala que en el centro hay que favorecer un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad para fomentar los valores de la ciudadanía democrática en el alumnado.

Por otro lado, en la LOMCE (2013) se cita un párrafo muy interesante relacionado con nuestro objeto de estudio:

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. (LOMCE, 2013, Preámbulo I).

Como podemos ver, plasma de forma explícita la necesidad de educar en valores, junto con otro tipo de conocimientos, para que una persona se realice plenamente y sepa sacar lo mejor de sí mismo, especialmente los valores de la igualdad y la justicia social. Además de estos, también hace mención a la libertad, el pluralismo, los derechos humanos, la responsabilidad, el respeto, la actitud crítica, la capacidad de adaptación a los cambios sociales...

Por otro lado, la LOE (2006) expone que:

Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. (LOE, 2006, Preámbulo).

Esta cita tiene mucha relación con la anterior expuesta de la LOMCE (2013), y una vez más aclara que los valores rigen nuestra vida diaria y son nuestra base. La LOE (2006) también hace mención a estos valores, así como a la solidaridad, la tolerancia, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, la convivencia, y hace mucho hincapié en la práctica de la ciudadanía democrática.

Al analizar los principios de la educación que aparecen en ambas leyes, podemos señalar que los docentes debemos ser flexibles para adecuar la educación a los cambios que experimentan los alumnos y la sociedad, y debemos promover la transmisión de valores “que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (LOE, 2006, Artículo 1).

Por otro lado, en los fines de la educación hace referencia a “la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos” (ídem, artículo 2). De la misma manera, en los objetivos de la Educación Primaria menciona “conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos” (ídem, artículo 17); y “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje” (ídem). Como se puede ver, hay una clara mención a la cooperación, el trabajo en equipo, y todos los valores inmersos en ellos.

Tanto la LOE (2006) como la LOMCE (2013) se concretan para la etapa de educación Primaria en su currículo, y lo hacen en el Real Decreto 126/2014, aunque este tiene muchos elementos comunes. Este Real Decreto potencia el aprendizaje por

competencias, las cuales combinan “habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Real Decreto 126/2014, -introducción-). Además, en su artículo 10 hace referencia a que las administraciones educativas fomentarán valores que favorezcan la igualdad y la no discriminación, la libertad, la justicia, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, la pluralidad... Valores que a su vez llevan asociados otros como la solidaridad, la tolerancia, la empatía, la resolución pacífica de conflictos...

Centrándonos más en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, el Real Decreto 126/2014 se concreta en el Decreto 26/2016, que establece el currículo de la Educación Primaria. Además de aspectos de la normativa estatal que ya hemos señalado, en los principios metodológicos de la etapa expone que la Educación Primaria es esencial en la formación de la persona, ya que es donde “se adquieren hábitos de trabajo, habilidades y valores que se mantendrán toda la vida” (Decreto 26/2016, Anexo I-A).

Como se puede ver, toda la normativa educativa en la que nos basamos está impregnada de aspectos relacionados con la educación en valores, aspecto que remarca la necesidad de trabajarlos de forma consciente, sistemática y planificada en la práctica educativa diaria; y dentro de la educación en valores, la cooperación aparece de una forma explícita.

➤ **Cómo trabajar la educación en valores en el centro escolar**

“Todo hecho educativo nos remite a un marco axiológico. No existe la educación sin valores” (Ruíz, 2004, p.22). En el acto pedagógico va implícita la forma de comportarse y existir, que es el reflejo de un sistema de valores, ya sea de los maestros que pasan por el aula, del centro, el barrio, la ciudad o la sociedad en general. En el marco escolar, la referencia a la dimensión axiológica:

Encuentra su justificación en la necesidad humana de comprometernos con unos principios éticos que guíen nuestro modo de vivir y con unas normas justas para la convivencia y la actuación en sociedad; principios y normas que permitirán evaluar nuestras acciones y las de los demás, proporcionándonos referencias para la actuación individual y colectiva. (Omeñaca y Ruíz, 2001; en Ruíz, 2004, p. 22).

Los valores no se pueden enseñar igual que los contenidos disciplinares, ya que además del componente cognitivo, es necesario tener en cuenta el componente afectivo y el conductual (Parra, 2003). Este autor señala que los docentes, para favorecer la construcción del esquema de valores de cada alumno, debemos planificar situaciones variadas en el entorno cercano para que los niños vivan y experimenten los valores y puedan interiorizarlos.

Este autor propone unos requisitos que tiene que cumplir una propuesta de educación en valores en el aula para que sea eficaz. En primer lugar, el sistema de valores que se quiere promover debe establecer una relación coherente entre los valores comunes, los valores del contexto sociocultural más próximo a la escuela, los valores propios de cada niño y el sistema personal de valores del docente. Además, el clima de aula debe favorecer la interacción comunicativa entre el maestro y los alumnos y entre el grupo de iguales que favorezca la autonomía, la iniciativa y la toma de decisiones. Para ello hay que crear “un ambiente de seguridad y confianza donde las diferentes personalidades del grupo-clase puedan manifestarse de forma auténtica y sin enmascaramientos y donde se practique un tipo de relación interpersonal basada en la estima y el respeto mutuos” (Parra, 2003, p.86).

De la misma manera es importante que el maestro conozca, aprecie, sienta, practique y transmita los valores que quiere que sus alumnos adquieran. También es necesario conocer y aplicar un método adecuado, tener la habilidad para llevarlo a la práctica de manera eficiente y ser capaces de aprovechar cualquier espacio y momento que vivan los alumnos para la práctica de los valores, no trabajarlos exclusivamente de forma aislada. Por último, en relación con la organización del contenido didáctico, debe ser tratado de forma interdisciplinar, cualquier materia puede integrarlos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que de esta manera su integración será mucho más elevada.

Para finalizar este apartado, queremos señalar “que algo tan fundamental como la educación en valores, es el punto de partida y a la vez la brújula y timón de todo navegante en la sociedad, marcando el rumbo de la vida de nuestro alumnado” (Pastor, 2015, p.7). De aquí la necesidad de abordarlo desde la escuela, uno de los ámbitos más importantes donde los alumnos se desarrollan como personas para vivir en la sociedad.

2.1.4. Educación en valores en Educación Física

En las últimas décadas se ha producido un cambio en la enseñanza de la EF y ha habido una transformación en el docente al seleccionar los contenidos de la asignatura que considera más importantes para el desarrollo integral del niño (Arufe, 2011). A través del deporte se puede educar a los alumnos, y “además de dotar al niño de un rico abanico motriz, es igualmente importante dotarlo de ciertos principios y valores” (ídem, p.33). En esta misma línea, Gaviria y Castejón (2016) exponen que la EF va más allá de la simple actividad física, ya que los medios de los que dispone son un potencial que permite afianzar el carácter, haciendo así un aporte a la formación integral de la persona. Por ello, exponen lo siguiente:

La EF entendida así, como una educación del ser humano que comprende el perfeccionamiento y desarrollo de todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, social, biológica, estética, madurativa, lúdica, erótica, ética, moral, comunicativa, espiritual y motriz), puede convertirse en una gran portadora de desarrollo y calidad de vida de la comunidad educativa, ya que el ser humano no solo se mueve sino que se expresa. (Gaviria y Castejón, 2016, p.254).

En esta misma línea, los valores se aprenden y consolidan principalmente en la infancia y la adolescencia, a partir de los modelos sociales de la familia, los medios de comunicación, el grupo de amigos y los docentes. El maestro de EF es el único docente del centro “que posee una de las mejores herramientas para inculcar y fomentar los valores, siendo esta el deporte, la actividad física y el ejercicio físico” (Arufe, 2011, p.38).

➤ Qué valores podemos favorecer desde la Educación Física

López et al. (2003) afirman que los docentes, debido al potencial educativo de la EF, debemos reflexionar sobre cuáles son los valores implícitos en el proceso educativo, los beneficiarios de esos valores y la repercusión social que tiene lo que hacemos y la forma en la que lo llevamos a cabo. Ruíz (2004) reflexiona sobre los valores que hay que promover desde la actividad físico-deportiva, y teniendo en cuenta las aportaciones de la pedagogía por parte de diferentes autores, hemos elaborado la tabla 2, basada en los autores que expone Ruíz (2004).

Tabla 2.

Valores a desarrollar según autores citados en Ruíz (2004) (elaboración propia)

Autores	Ámbito	Valores a desarrollar		
Carreras y col. (1995)	Educativo general	- Amistad	- Cooperación	- Paz
		- Autoestima	- Creatividad	- Respeto
		- Compartir	- Diálogo	- Responsabilidad
Zurbano (2001)	Educación para la paz	- Confianza	- Justicia	- Sinceridad
		- Civismo	- Diálogo	- Solidaridad
		- Convivencia	- Libertad	- Tolerancia
Romero y col. (1997)	Educativo general	- Cooperación	- Pluralismo	
		- Alegría	- Ecologismo	- Respeto
		- Austeridad	- Generosidad	- Responsabilidad
Ortega y Mínguez (2001)	Educativo general	- Belleza	- Gratitud	- Sinceridad
		- Coherencia	- Justicia	- Solidaridad
		- Compromiso	- Paz	- Tolerancia
Ortega y Mínguez (2001)	Educativo general	- Diálogo	- Ecologismo	- Paz
		- Justicia	- Libertad	- Solidaridad
		- Tolerancia		
González (2001)	Educación Física y animación deportiva	- Constancia	- Paz	- Socialización
		- Creación	- Recreación	- Solidaridad
		- Libertad	- Salud	
Omeñaca y Ruíz (2001)	Proyecto humanístico de EF	- Amistad	- Creatividad	- Respeto
		- Autoestima	motriz	- Responsabilidad
		- Autosuperación	- Diálogo	- Salud
		- Competencia	- Justicia	- Solidaridad
		motriz	- Libertad	- Tolerancia
	- Cooperación	- Paz		

Como se puede ver en la tabla 2, existen varios valores con un alto grado de consenso entre los diferentes autores, como son la cooperación, el diálogo, la libertad, la paz, la responsabilidad, la solidaridad y la tolerancia (Ruíz, 2004). Por otro lado, Arufe (2011) afirma que algunos de los valores positivos que se pueden promover a partir del deporte son la salud, la disciplina, el esfuerzo, la tolerancia, la paz...

Además, la EF, debido a la presencia de muchas actividades grupales, es un ambiente perfecto para aprender actitudes y valores tales como la colaboración, la asertividad, el respeto hacia uno mismo y los demás o la convivencia. Valles (1996; en Marín, 2013) explica que hay que enseñar habilidades relacionadas con la autoestima, con la

conversación, de responsabilidad, de respeto, de trabajo grupal y conocimiento de los compañeros, de resolución de conflictos y empatía... Para conseguir todo esto, según Marín (2013), es necesario el respeto a las normas y la responsabilidad hacia el trabajo y los compromisos que se han adquirido.

Por último, en el Anexo I C del Decreto 26/2016 (áreas del bloque de asignaturas específicas), concretamente en la introducción del área de EF, se expone que hay que “integrar conocimientos y habilidades transversales transferibles a la vida cotidiana, como la cooperación, el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas y la aceptación de las diferencias individuales, entre otras” (Decreto 26/2016). Además, en su bloque 1 de contenidos comunes se incluyen los valores como un contenido transversal, dando especial importancia a la resolución de conflictos, y se explica que hay que integrarlos en las diferentes actividades que se lleven a cabo.

A través de este Trabajo de Fin de Máster, y teniendo en cuenta las aportaciones de estos autores, los valores que más vamos a trabajar con el alumnado son la cooperación, el respeto, el diálogo, la responsabilidad, la empatía, la tolerancia, la paz y la resolución autónoma de conflictos.

No podemos olvidar que, para promover un sistema coherente de valores personales y sociales desde la actividad física, uno de los aspectos clave es crear un clima moral adecuado (Ruíz, 2004). Para ello, hay que tener en cuenta algunas condiciones, como promover un ambiente de inclusión de todo el alumnado, la capacidad de autoconocimiento y asertividad, empatía, relaciones humanas y convivencia.

Además de algunas ideas sobre cómo crear un clima de aula positivo, Ruíz (2004) también explica una serie de **estrategias educativas** sobre cómo llevar a cabo la promoción de actitudes y valores. Entre ellos, señala la coherencia entre los elementos propios del currículo y su puesta en práctica en contextos reales, las actitudes relacionadas con una práctica física éticamente orientada, un sistema consistente de normas, personalizar la actividad de clase, emplear el reforzamiento, proporcionar modelos adecuados y feed-back al alumnado, y utilizar estrategias disciplinarias inductivas.

Este autor propone diversos métodos de educación en valores para llevar a cabo en EF, como son la clarificación de valores, los dilemas morales, la comprensión crítica, la autorregulación y el autocontrol.

No obstante, debemos ser conscientes de las limitaciones que tenemos para desarrollar situaciones motrices que conlleven educación en valores, dadas las pocas horas semanales de EF en el currículo y elevado número de alumnos con necesidades educativas especiales (Arufe, 2011).

➤ **Cómo trabajar la educación en valores desde la Educación Física**

Para educar en valores en el aula de EF, además de razonar y reflexionar con el alumnado, es necesario establecer una serie de estrategias para que los interioricen. Como docentes podemos transmitir valores de forma consciente, estructurando los valores que queremos transmitir, o de forma inconsciente a través de nuestra forma de enseñar, de pensar, de relacionarnos con los alumnos y los compañeros, etc. (Arufe, 2011). No obstante, debemos tratar de hacer un análisis crítico de ello para ser un poco más conscientes de los valores que estamos transmitiendo al alumnado sin quererlo, para favorecer los valores positivos y tratar de disminuir los negativos.

Si queremos transmitir valores de forma eficaz, debemos conocer cómo se puede educar en valores desde la EF. Basándonos en López et al. (2003), algunos **modelos de educación en valores en el ámbito de la actividad física** son los siguientes:

- Modelo de desarrollo de valores de Wandzilack (1985). Este autor reconoce las dificultades de educar en valores debido a la falta de consenso que existe, aunque defiende un desarrollo moral en el contexto deportivo basado en estrategias de razonamiento moral. Basándose en la teoría de Kohlberg (1969), recalca la importancia de que el docente esté comprometido con los valores y la necesidad de transformarlo en modelo educativo, ya que se contribuye de forma positiva a la educación en valores cuando hay una intervención concreta e intencionada.
- Modelo ecológico para el desarrollo de valores sociales y personales en la actividad física y el deporte (Gutiérrez, 1995). Defiende que sobre los valores de los niños influyen diferentes factores y que no es responsabilidad única del maestro. Por ello explica que hay que abordarlo “a través de una perspectiva ecológica, en la que se encuentren contempladas todas las esferas sociales en sus más diversas representaciones” (Gutiérrez, 1995; en López et al. 2003). Es decir, propone la

implicación, interrelación y coordinación de todas las personas relacionadas con la actividad física para el fomento de valores sociales y personales.

A partir de estos modelos, del modelo la educación moral procedimental de la ética dialógica (Escámez, 1996), y de otras experiencias de EF y valores, López et al. (2003) definen su propio modelo de actuación para promover la educación en valores desde la EF. Para ello, sus requisitos previos son el proceso socializador (contextualizar la formación de valores en EF en el entorno), el compromiso docente (responsabilidad de ser modelos para el alumnado), la implicación “ecológica” (coordinación con la comunidad educativa) y la educación de la experiencia (vivencias prácticas que influyen de forma positiva).

Estos autores, para desarrollar su propuesta, primeramente identifican los valores personales y sociales a conseguir, como se puede ver en la figura 1.



Figura 1. Valores personales y sociales a conseguir (López et al., 2003, p.195).

A continuación, plantean las estrategias didácticas desde la EF, basadas en el currículo explícito e implícito, la transversalidad y las actitudes del docente. Entre estas últimas, los autores emplean el consenso de las normas grupales, la evaluación desde lo positivo, la participación abierta, el alumnado como centro de interés y la horizontalidad en la relación docente-alumno, todo ello favoreciendo un ambiente positivo. Por último, realizan una evaluación del modelo que han llevado a cabo para poder valorar la propuesta y su influencia sobre la educación del alumnado.

Siguiendo a Ruíz (2004) sabemos que en EF hay algunos factores decisivos que permiten educar en valores de forma explícita e intencional. Entre ellos destaca que, aunque está enfocada al cuerpo y al movimiento, también influye sobre todos los ámbitos del desarrollo de la persona, y posee un carácter vivencial cargado de aprendizajes

significativos y con ello de aprendizaje en valores. Además, es un área muy motivadora para la mayoría de los alumnos, aspecto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como él explica:

El hecho de que nuestra área curricular conecte con las motivaciones de los alumnos, posibilita que éstos puedan acercarse a los contenidos de índole ética ligados a la actividad motriz desde la posición activa que propicia la consecución del aprendizaje, entendido como proceso de elaboración personal en interacción con el entorno. (Ruíz, 2004, p.32).

En este sentido, la motivación tiene consecuencias sobre el autoconcepto de los alumnos, lo que influye de forma positiva en su dimensión ética, aspecto ligado a la enseñanza de los valores. Otro de los factores de la EF es su carácter lúdico, ya que el juego implica a la persona en su globalidad, proporciona medios de comunicación y expresión y favorece el desarrollo integral del niño. En este ambiente lúdico, los valores se hacen explícitos en su dimensión conductual, emocional y cognitiva. Dada la implicación global de la persona en el juego, tampoco puede faltar la implicación afectiva, ya que es difícil la integración de principios éticos y morales si no hay implicación de los sentimientos y emociones. “En el contexto de la actividad física las emociones y los sentimientos no se caracterizan sólo por su variedad y su frecuente manifestación, sino también por la especial intensidad con la que se hacen explícitos” (ídem, p.33).

Ruíz (2004) también señala que la EF potencia las interacciones comunicativas de carácter abierto que promueven la convivencia y las relaciones sociales. En este ámbito siempre surgen conflictos, y su resolución autónoma y pacífica es uno de los pilares básicos de la educación en valores, por lo que tenemos que aprovechar “la posibilidad de educar en y desde el conflicto” (ídem, p.34). Dado que la EF contribuye al proceso de socialización, podemos decir que también influye en el ámbito actitudinal en consonancia con la escala de valores. No obstante, el autor también recalca la influencia negativa que ejercen los medios de comunicación social sobre la imagen y práctica de actividades físicas, ya que en ocasiones ofrecen modelos que no son adecuados para la formación del alumnado, especialmente para su formación ética y moral. Por último, indica el gran peso que tiene el currículo oculto en esta asignatura, como ya hemos comentado anteriormente.

Por otro lado, Marín (2013) explica que “si estamos interesados en educar en valores, es importante que comencemos por la enseñanza de las habilidades sociales, estas las consideraremos como las estrategias que utilizamos para que nuestras relaciones sociales

sean fructíferas” (p.157). Según esta autora, para favorecer el aprendizaje de las habilidades sociales es necesario que los niños se conozcan a sí mismos, tengan una valoración positiva de sí mismos y aprendan a solucionar sus problemas.

Sáenz-López (2015) destaca las aportaciones de la neuro-educación que está revolucionando la educación actual, y en relación a ello, remarca la aportación de la EF al tratamiento de las emociones. Considera que la educación en valores tiene su raíz en la educación emocional, y expone que “el desarrollo de competencias emocionales es un medio potente para conseguir construir un mundo mejor (...) y la actividad físico-deportiva es un medio extraordinariamente útil para conseguirlo” (Sáenz-López, 2015, p.2). Además, este autor afirma que en este siglo la inteligencia emocional va a producir un gran cambio en la educación, y la EF va unida a estos cambios educativos.

Por su parte, Sánchez-Alcaraz, López, Valero y Gómez (2016) alegan que la EF y el deporte son buenos medios para mejorar los valores en los alumnos, y, con una metodología específica, puede mejorar la convivencia escolar. En la línea de Sáenz-López (2015), estos autores explican que como la EF tienen un carácter emocional y muy interactivo, permite enseñar valores y potenciar el desarrollo social y emocional del alumnado.

Desde nuestro punto de vista, el modelo de López et al. (2003) está muy bien planteado porque tiene en cuenta todos los aspectos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula de EF. Por este motivo, la parte práctica de esta investigación tendrá aspectos de este modelo de educación en valores, como ya explicaremos más adelante. En relación con los demás autores que hemos comentado, también trataremos de fomentar la EF emocional a través de la motivación y de actividades lúdicas para el alumnado, así como la resolución autónoma y pacífica de conflictos para potenciar la convivencia. También nos aprovecharemos de la implicación afectiva y social del alumnado en la asignatura, dado que trabaja todos los ámbitos del desarrollo y su carácter vivencial que aumenta los aprendizajes significativos.

Para concluir este epígrafe podemos afirmar que “el compromiso de educar en valores supone asumir que nuestra finalidad principal es la educación integral y, por tanto, influirá a todos los niveles: académico, personal...” (López et al., 2003, p.233). Esta

intencionalidad educativa se debería reflejar en el centro escolar con acciones sencillas y cotidianas como la coordinación con los compañeros y el personal no docente, el diálogo en conflictos o la atención individual a los niños. La actitud que el docente tenga en su aula refleja la coherencia de su compromiso educativo, “lo cual no siempre es fácil, pero supone un primer paso en ese largo camino en busca de hacer que nuestra sociedad cambie y mejore, que es la meta final que con nuestra tarea soñamos alcanzar” (ídem, p.234).

2.1.5. Educación en valores a través de la cooperación en Educación Física

“La Educación Física, en especial al tratar algunos de sus contenidos, constituye un instrumento privilegiado para la educación en valores” (López et al., 2003, p.169). Dada esta gran ventaja que poseemos, la aprovecharemos para trabajar la cooperación en el alumnado y todos los valores que conlleva. En este epígrafe explicaremos específicamente lo que es la cooperación y el aprendizaje cooperativo, las actividades cooperativas que se pueden llevar a cabo, y cómo pretendemos desarrollarlo a través de la asignatura de EF.

➤ Cooperación y aprendizaje cooperativo

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2017) define **cooperación** como “acción y efecto de cooperar”. Buscando la definición de este último término, **cooperar** es “obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común” u “obrar favorablemente a los intereses o propósitos de alguien” (ídem).

Centrándonos más en el ámbito que nos ocupa, resulta necesario ahondar acerca del **aprendizaje cooperativo**, y más teniendo en cuenta que actualmente está en auge porque tiene la capacidad de promover la consecución de los objetivos de EF en el alumnado “mediante un proceso estructurado que interrelaciona enseñanza, aprendizaje, contenido y contexto” (Velázquez, 2015a, p.26). En el aprendizaje cooperativo cada alumno, además de buscar aprender un contenido concreto, facilita ayuda a los compañeros que lo necesiten para que también lo logren (Dyson, 2002; en Velázquez, 2015b).

Por su parte, Velázquez (2010; en Velázquez 2015a) define el aprendizaje cooperativo como “un modelo pedagógico basado en el trabajo en pequeños grupos,

generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes aúnan esfuerzos, intercambian información y comparten recursos con el propósito de lograr su propio aprendizaje y el del resto de sus compañeros” (p.26). En esta misma línea, Ruíz y Bueno (2017a), citando también otras publicaciones propias anteriores, explican que el aprendizaje cooperativo:

Remite a un conjunto de sistemas organizados de la acción educativa en los que los alumnos participan en equipos actuando de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades orientadas hacia el aprendizaje y siendo corresponsables de los aprendizajes propios y de sus compañeros. (Ruíz y Bueno, 2017a, p.23).

Prieto y Nistal (2009; en Ruíz y Bueno, 2017a), destacan la interdependencia positiva y la corresponsabilidad en el aprendizaje, ya que un alumno necesita a sus compañeros para aprender y viceversa. De esta forma, el alumno se convierte en protagonista del proceso de aprendizaje y también de enseñanza, ya que debe mejorar el aprendizaje de los demás componentes del grupo.

Por último, Fernández-Río (2017, ídem), define que en el aprendizaje cooperativo “los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como coaprendices” (ídem, p.24).

Partiendo de todas estas formas de entender el aprendizaje cooperativo, podemos decir que, para nosotros, es una forma de trabajo que interrelaciona muchos elementos presentes en el proceso educativo, basada en grupos heterogéneos que se coordinan para buscar un fin común. En ella, todos los participantes unifican esfuerzos y comparten recursos para lograr el aprendizaje de todos y cada uno de sus componentes, siendo elementos clave la interdependencia positiva y la corresponsabilidad en el aprendizaje.

Son múltiples los **beneficios** que posee el **aprendizaje cooperativo en EF**, y, siguiendo a Velázquez (2015a) está destinado a la mejora del rendimiento físico y la eficacia motriz (dominio motor), relacionado con la comprensión del porqué de esas respuestas motrices (dominio cognitivo). Además, al estar trabajando en grupos, se potencia el desarrollo de habilidades interpersonales (dominio social), lo que a su vez aumenta la autoestima, la motivación y la autoconfianza para aprender (dominio afectivo).

El aprendizaje cooperativo es un recurso metodológico excelente porque favorece las relaciones interpersonales positivas entre los niños, lo que promueve un clima de aula positivo, potencia la inclusión de todo el alumnado, la coeducación, la creatividad, el aumento de la motivación hacia la práctica motriz y mejora el autoconcepto (Velázquez, 2015b). Actualmente, podemos decir que es “uno de los recursos metodológicos más eficaces a la hora de promover el logro social y académico del alumnado en diferentes áreas, niveles y contextos de aprendizaje” (ídem, p.234). Con todo esto podemos decir que, además de promover la consecución de objetivos académicos, también desarrolla objetivos de ámbito afectivo, social y motivacional, promoviendo el desarrollo integral del alumnado.

En esta misma línea, Ruíz y Bueno (2017a) explican que en EF es muy aconsejable trabajar la cooperación porque promueve un autoconcepto positivo en los alumnos, saber reaccionar ante motivos de éxito y fracaso, motivación intrínseca, aprendizaje de habilidades sociales, prevención de conflictos, clima de inclusión grupal, relaciones interétnicas, implicación cognitiva en el aprendizaje, desarrollo de la metacognición, y rendimiento y productividad en el proceso de aprendizaje.

Por último, es necesario destacar que el aprendizaje cooperativo en EF influye en la adquisición de las competencias clave expuestas en la normativa educativa actual. Así, con una planificación adecuada, podemos desarrollar en el alumnado la competencia en comunicación lingüística, matemática y en ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales (Orden ECD/65/2015). Esto se debe a la lógica interna de las situaciones cooperativas y las demandas que conlleva, el espacio didáctico que se genera, las reflexiones, las interacciones, su relación con el entorno próximo, etc. (Ruíz y Bueno, 2017b).

➤ **Actividades cooperativas**

Para poder desarrollar realmente la cooperación en las sesiones de EF, es necesario aclarar las actividades que son más adecuadas y eficaces para ello, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda favorecer la consecución de los objetivos del alumnado, y de nuestros propios objetivos como docentes.

En primer lugar, para definir algunos de los **tipos de actividades físicas** que existen, Ruíz y Bueno (2017a) explican que hay que diferenciar entre su lógica interna y externa. La lógica interna de una situación motriz se relaciona con los elementos que desarrollan una práctica motriz y las consecuencias motrices que conllevan (espacio, materiales, participantes, técnicas...). La lógica externa remite a las características del contexto relacionado con la situación motriz y de sus consecuencias (puntuación, árbitro, premio o castigo...). En función de las relaciones que se establezcan entre estos aspectos, tendremos relaciones de cooperación, oposición, cooperación/oposición o competición con o sin oposición.

Siguiendo a estos autores, la cooperación y la oposición forman parte de la lógica interna, y la competición se encuentra en la lógica externa. Dada la complejidad de los términos, en la tabla 3 se exponen ejemplos de situaciones motrices en función de su lógica, relacionando los factores de lógica interna con la externa.

Tabla 3.
Ejemplos de situaciones motrices en función de su lógica (Ruíz y Bueno, 2017a)

Ejemplo	Competición (L.externa)	Oposición (L.interna)	Cooperación (L.interna)
Carrera de atletismo	✓	✗	
Pilla-pilla con rotación de roles	✗	✓	
Partido de baloncesto	✓	✓	
Torre humana	✗		✓
Competición de gimnasia rítmica por equipos	✓		✓

Por su parte, Velázquez (2014) explica que “una **actividad cooperativa** es una actividad grupal en la que no existe oposición entre las acciones de los participantes, es decir, que absolutamente todos coordinan sus esfuerzos para alcanzar un fin común o varios fines complementarios” (p.24). En este sentido, este autor explica que las actividades en las que varios equipos cooperan entre sí para conseguir una acción antes o mejor que los demás, no se pueden considerar 100% cooperativas.

Ruíz y Bueno (2017a) coinciden con la idea de que no existe cooperación si hay competición, término a lo que algunos llaman cooperación/oposición, aunque ellos se decantan por denominarlo colaboración/oposición. No obstante, el término cooperación/oposición es válido si tenemos en cuenta los planteamientos conceptuales de la práctica motriz.

Cuando se pone en marcha la acción didáctica en las situaciones cooperativas, se aumentan los aprendizajes de los participantes, y para ello, hay que tener en cuenta algunos elementos que son especialmente relevantes (Ruíz, 2017). Entre ellos, señalamos tener una óptica constructivista en la que el alumno actúa como agente en la construcción de significados personales; y utilizar un enfoque sistémico, es decir “considerar la práctica motriz partiendo de su carácter dinámico y relacional” (ídem, p.85). Esto implica emplear cada hecho educativo considerando todas las interacciones entre los elementos que confluyen en ese hecho, no centrándose en un componente parcial. También hay que promover el aprendizaje significativo, las prácticas integradas que tengan en cuenta todos los ámbitos del desarrollo del alumnado, y favorecer el aprendizaje receptivo o por descubrimiento en función del tipo de actividad que planteemos, de los objetivos didácticos, de las características de los alumnos, etc.

Por su parte, Ruíz y Bueno (2017a) aclaran que un **juego motor cooperativo** debe cumplir con las características propias del juego motor (componente motriz, reglas, estrategia, fuente de alegría y placer, carácter autotélico, participación activa...), así como la interdependencia positiva entre los participantes para conseguir un objetivo compartido. En esta misma línea, para que un juego se considere cooperativo, “los jugadores han de dar y recibir ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes” (Garaigordobil, 2002; en Ruíz y Bueno, 2017a, p.21).

Velázquez (2012; en Ruíz y Bueno, 2017a), define el juego cooperativo como “un juego colectivo donde no existe ningún tipo de oposición entre las acciones de los participantes” (p.21). Este autor (en Velázquez, 2015b), plantea algunas **diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo**, tal y como se plasma en la tabla 4:

Tabla 4

Diferencias entre juego y aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2015b).

	Juego cooperativo	Aprendizaje cooperativo
Qué es	Actividad concreta	Metodología (duración amplia)
Finalidad	Diversión de los participantes que puede promover objetivos didácticos	Que el alumnado aprenda (independientemente de la diversión)
Evaluación	Es aconsejable pero no indispensable	Es fundamental la autoevaluación grupal
Responsabilidad del alumnado	Es necesaria la responsabilidad grupal	Es obligatoria la responsabilidad individual
Relación con competición	No hay oposición entre las partes	Algunas técnicas poseen competición intergrupal

Como se puede ver, hay diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo, y dependiendo de cómo se utilicen en el aula, podrán ser o no complementarias. Como expone Velázquez (2015b), el juego cooperativo puede ser el primer paso hacia el aprendizaje cooperativo, pero el maestro tiene que avanzar para promover los factores que potencian el aprendizaje a través del trabajo grupal. En ocasiones, los maestros no tenemos muy claras las diferencias entre ambos conceptos porque tienen características comunes, pero debemos reflexionar sobre los objetivos que queremos potenciar en el alumnado al planificar las actividades o la metodología que queremos aplicar, independientemente del nombre teórico que tenga.

Como hemos explicado, las actividades cooperativas tienen muchas implicaciones y beneficios, pero antes de ponerlas en práctica es imprescindible reflexionar sobre qué queremos enseñar a través de ellas, la formación de equipos, el número de componentes, la persona o personas que los crean, y la duración de los mismos (Ruíz, 2017).

➤ **Cómo llevar a cabo situaciones motrices cooperativas en EF**

Aprender a cooperar es un hecho educativo importante, puesto que, como ya hemos comentado, tiene influencia en todos los ámbitos del desarrollo del alumnado. No obstante, hay que tener en cuenta que aprender a cooperar no es una consecuencia inmediata, y más teniendo en cuenta que la sociedad en la que vivimos está rodeada de competiciones por todos los sitios, especialmente en los deportes (Velázquez, 2014). Por

este motivo, es frecuente que al empezar a realizar actividades cooperativas en el aula surjan conflictos entre los niños, para lo cual es necesario establecer estrategias para que los puedan canalizar y reorientar de forma positiva.

Velázquez (2015) expone que la dificultad del aprendizaje cooperativo está en las condiciones que hay que poner para que el trabajo grupal se transforme en cooperativo, promueva interacciones positivas entre el alumnado y el logro colectivo en forma de aprendizaje individual. Este autor explica 3 **enfoques de aprendizaje cooperativo aplicado en EF**, los cuales reconocen la existencia de un objetivo común como condición imprescindible:

- Enfoque estructural (Kagan, 2000). El aprendizaje individual de todos los miembros del grupo sólo “es posible si el docente garantiza que exista la interacción simultánea de acciones y una participación equitativa” (Velázquez, 2015, p.27), para lo cual se emplean técnicas de trabajo muy estructuradas.
- Enfoque curricular (Slavin, 1999). Relaciona un trabajo grupal efectivo con la motivación extrínseca. Para ello utiliza recompensas grupales muy concretas, como que el objetivo conlleve un logro individual y que todas las personas tengan las mismas oportunidades para contribuir a conseguirlo, pudiendo estar ligadas a porcentajes de mejora individual.
- Enfoque conceptual (Johnson y Johnson, 2009). Se basan en su teoría de interdependencia social, vinculando la presencia de unos elementos clave con el éxito del trabajo grupal, es decir, el aprendizaje de todos los miembros del grupo. Estos elementos clave o componentes esenciales del aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva (comprender que sólo se consigue el objetivo si todos los compañeros lo logran también); la interacción promotora (conductas sociales de ayuda, ánimo y apoyo al grupo), la responsabilidad individual (compromiso de cada alumno con su grupo y con la tarea); las habilidades interpersonales (comunicación con los compañeros, resolución de conflictos, toma de decisiones); y el procesamiento grupal (análisis de conductas que han mostrado mientras estaban trabajando y sus consecuencias).

Nuestra investigación se lleva a cabo teniendo en cuenta las ideas de este enfoque conceptual de aprendizaje cooperativo, especialmente los elementos clave, ya que es el enfoque que más se adapta a las características individuales y grupales del alumnado, así como a los objetivos que pretendemos que el alumnado alcance.

Velázquez (2014) afirma que la cooperación es un medio para conseguir los aprendizajes, no el fin, y para ello es imprescindible la **renovación y formación permanente del profesorado**. “Un modelo educativo que no esté en constante actualización se queda estancado en el pasado, en una realidad que ya no existe” (ídem, p.27). El proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de unos principios éticos, para lo que es necesario ser crítico para actualizar nuestras propuestas didácticas y ponerlas en práctica. Si queremos una sociedad libre, solidaria, justa y democrática, la práctica educativa tiene que fomentar que el alumnado sea el centro del proceso educativo, su participación, inclusión, autonomía, aprender a aprender, aprendizaje entre iguales y resolución autónoma de conflictos (ídem).

Por otro lado, no podemos olvidar que la **evaluación** tiene que estar presente en el aprendizaje cooperativo y su puesta en práctica en las sesiones de EF para poder analizar la consecución de los objetivos del alumnado, así como nuestra acción docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en general. Para ello, siguiendo a Alonso, Alonso y Echarri (2017), hay que integrarla en la propia actividad educativa, ponerla al servicio de los alumnos, tener una perspectiva holística del alumnado, analizar lo ocurrido en el aula con una perspectiva crítica e interrelacionar la evaluación del alumno, la del maestro, y la del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como maestros, debemos mantener una posición ética con respecto a la evaluación y favorecer la participación del alumnado en ella para promover también fines compartidos.

Actualmente está de moda trabajar la educación en valores, pero en ocasiones tiene sus peligros. Algunos maestros dan por hecho que al trabajar actividades cooperativas están promoviendo la educación en valores, y la evaluación del alumnado la basa en ver si los niños han disfrutado y si ha habido conflictos entre ellos (Velázquez, 2014). Es importante que los alumnos disfruten, pero debemos comprobar que están adquiriendo los aprendizajes motrices y los valores que pretendemos, lo que implica utilizar unos instrumentos concretos para su evaluación. Para poder analizar y mejorar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que hemos llevado a cabo hay que tomar decisiones sobre para

qué queremos evaluar, quién evalúa, y quién y a qué evaluamos. Además, tenemos que reflexionar sobre cuándo realizarlo, qué referencias empleamos, qué tipo de información podemos utilizar o qué técnicas e instrumentos podemos emplear (Alonso, et al., 2017).

El aprendizaje cooperativo, si se lleva a cabo adecuadamente, es un recurso excelente, pero como docentes debemos ser críticos para ver qué tenemos que mejorar en nuestra práctica, adaptarla al contexto específico y al grupo de alumnos e identificar y saber generar las condiciones para que sea más efectiva (Velázquez, 2014). “Cooperar es el primer paso para construir un mundo más humano y más justo y ahora todo depende de nuestro compromiso, individual y colectivo, para hacer de la cooperación no sólo una forma de trabajar sino un modo de vivir” (ídem, p.29).

2.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para que esta investigación tenga sentido, es necesario hacer una breve reseña sobre el estado de la cuestión, es decir, la búsqueda y análisis de otras investigaciones que tengan puntos en común con la nuestra. Nos centramos en la relación del área de EF con la promoción de valores, y con el aprendizaje cooperativo.

➤ Valores y Educación Física

La EF “no deja de ser investigada, dado el deterioro de los valores en las aulas y la problemática que lleva consigo para el profesorado, los continuos conflictos que interrumpen e imposibilitan las clases” (Marín, 2013, p.156). En este sentido, y en lo relativo a la adquisición de valores positivos a través del área de EF, podemos destacar el trabajo de Sánchez-Alcaraz et al. (2016), cuyas ideas principales son:

- La EF y el deporte son medios idóneos para transmitir valores personales y sociales de forma automática: respeto, autoestima, empatía, esfuerzo, autonomía, cooperación, ayuda, autocontrol, hábitos saludables... (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Valero y de la Cruz, 2016; Gutiérrez, 2005; y Carranza y Mora, 2003).
- Actualmente, la práctica del deporte conlleva una pérdida de valores sociales y positivos, lo que hace que aumenten las conductas antideportivas y agresivas (Borrás, Palou y Ponseti, 2001), lo cual influye en la EF escolar.

- Tratar de conseguir el éxito en el deporte puede conllevar la transmisión de valores negativos, pues puede generar en el alumnado imágenes irreales y baja autoestima porque consideran que la práctica deportiva de éxito queda reservada a deportistas privilegiados (Martens, 1996).

Estos autores señalan que “el deporte en sí mismo no tiene nada que ver con la moral, es la utilización del deporte la que lo puede convertir en promotor de ciertos valores sociales” (Sánchez-Alcaraz et al., 2016, p.48), algunos de los cuales son positivos pero otros negativos. “El deporte no es educativo por sí mismo, sino que debe cumplir unas orientaciones educativas básicas encauzadas a través del profesor o entrenador” (Giménez, 2005; en ídem). Es decir, la planificación y metodología empleada en EF es la que puede favorecer los valores positivos y prevenir o reducir los negativos, aspecto que está en la mano de los docentes de esta asignatura.

➤ **Aprendizaje cooperativo y Educación Física**

Velázquez (2014) afirma que en los últimos años han aumentado mucho los libros y artículos que se publican sobre investigaciones relacionadas con la cooperación en EF. Esto muestra que la cooperación en este área ha pasado de ser un contenido alternativo y minoritario a un contenido con más importancia o incluso considerarle como un eje de referencia.

Una reciente investigación sobre los juegos cooperativos en EF concluye con que este tipo de actividades ha aumentado la autonomía, competencia percibida y relación con los compañeros de aula, lo que produjo mejoras significativas en las dimensiones del desarrollo de los alumnos, especialmente en su conducta (Navarro, Rodríguez y Cons, 2018).

Por su parte, Velázquez, Fraile y López (2014) y Velázquez (2015b) explican que muchas investigaciones tratan de ver los efectos sobre el desarrollo motor, social y afectivo-emocional que se derivan de la aplicación del aprendizaje cooperativo en EF. Estos autores, tomando como referencia las aportaciones de las investigaciones de otros

autores, concluyen con que el aprendizaje cooperativo implementado correctamente, es superior a las metodologías tradicionales a la hora de favorecer en los niños el desarrollo de:

- Conductas prosociales, habilidades sociales y mejora de las relaciones entre el alumnado (Dyson, 2001, 2002; Fernández-Río, 2003; Goudas y Magotsiou, 2009; Polvi y Telama, 2000; Prieto y Nistal, 2009).
- Responsabilidad individual (Dyson, Linehan y Hastie, 2010)
- Objetivos afectivo-motivacionales (Barba, 2010; Fernández-Río, 2003)
- Inclusión del alumnado con discapacidad (André, Deneuvey y Louvet, 2011; Dowler, 2012; Grenier, Dyson y Yeaton, 2005; Velázquez, 2012b).
- Mejorar el autoconcepto general y físico (Fernández-Río, 2003).

No obstante, Velázquez et al. (2014) y Velázquez (2015b) también señalan que los beneficios del aprendizaje cooperativo frente a otras metodologías tradicionales en relación con el aprendizaje motor no son tan claros:

- Algunas investigaciones sí concluyen con la superioridad del aprendizaje cooperativo sobre métodos más tradicionales y directivos (Barrett, 2005; Casey, 2010; Bähr, 2010; Bayraktar, 2011; André, 2012).
- Otros estudios concluyen con que no hay diferencias significativas en relación con el desarrollo motor (Gröben, 2005; Prieto y Nistal, 2009).
- Algunas investigaciones no comparativas recalcan que, cuando el docente y los alumnos han tenido un tiempo para adaptarse al aprendizaje cooperativo, el tiempo de motricidad aumenta y se logran los mismos objetivos de aprendizaje que si se utilizasen métodos tradicionales (Barba, 2010; Dyson, 2001, 2002; Dyson, Linehan y Hastie, 2010; Velázquez, 2012b).
- Otros estudios señalan que, para promover el logro motor a través del aprendizaje cooperativo, son necesarias las interacciones verbales (Lafont, Proeres y Vallet, 2007) o la responsabilidad y la implicación activa del alumnado en la tarea (Bähr, 2010; Casey y Dyson, 2009).

Independientemente de los beneficios que conlleve la aplicación del aprendizaje cooperativo en las sesiones de EF, Velázquez (2015b) afirma que los docentes que lo emplean tienen claro que debe favorecer la motricidad de los niños, así como objetivos de carácter social, afectivo, motivacional y actitudinal, ya que también son importantes. Es decir, independientemente de las conclusiones que han obtenido en sus diferentes estudios, todos tenían objetivos para promover el desarrollo de todos los ámbitos del alumnado, no exclusivamente del ámbito motor. Citando a Johnson y Johnson (1999) y Velázquez, et al. (2014) “la diversidad de contenidos trabajados mediante aprendizaje cooperativo afianza la idea de que cualquier contenido puede ser enseñado mediante esta metodología (Velázquez, 2015b, p.237).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. RACIONALIDADES Y PARADIGMAS

3.1.1. Racionalidades

Siguiendo a López (1999) una racionalidad es un concepto meta-teórico por el que establece una comparación e interacción entre los diferentes tipos de pensamientos en las ciencias sociales y de la educación. En este sentido, Young (1993; en López, 1999, p.26) define racionalidad como “pensamiento que mejora nuestra comprensión de las cosas y de nuestros actos”. Partiendo de este concepto y relacionándolo con los procesos de investigación en EF, ámbito que directamente nos incumbe, podemos decir que hay dos tipos de racionalidades (López et al. 2003):

- Racionalidad técnica: se relaciona con el modelo físico-deportivo de rendimiento y está basada en una concepción curricular por objetivos. En esta misma línea, López (1999) explica que esta racionalidad se basa en aplicar la metodología, conceptualización y racionalidad de las ciencias naturales (base empírico-analítica) a las ciencias sociales, formulando leyes universales que expliquen el comportamiento de los seres humanos. “La educación se concibe como un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas (...), y la enseñanza como la aplicación del conocimiento teórico en la consecución de fines educativos prefijados” (ídem, p.28). Desde esta racionalidad, la EF se suele basar en desarrollar la condición física, las habilidades deportivas, la realización de grupos homogéneos por niveles... (López et al. 2003).
- Racionalidad práctica: se relaciona con una EF participativa y educativa que fomente el desarrollo personal del alumnado, y se basa en una concepción curricular como proyecto y proceso. Siguiendo a López (1999), esta racionalidad posee su propio método porque entiende que las ciencias sociales tienen un carácter propio y característico. Por ello, realizan informes interpretativos de la realidad social para poder interpretar los hechos educativos actuales en situaciones concretas y comprender la práctica educativa a través de juicios prácticos. Desde esta racionalidad práctica, la EF promueve actividades participativas, inclusivas, igualitarias y cooperativas, utilizando principalmente grupos heterogéneos. Esto conlleva un inminente cambio en la metodología de enseñanza y en la evaluación, ya

que se deben centrar más en los alumnos y en ser activas, participativas y cualitativas (López et al., 2003). Estos autores defienden que el interés principal reside en la calidad educativa del proceso que se desarrolla más que en los resultados, y se concibe el currículo como una perspectiva de enseñanza. “Estos planteamientos transforman completamente la concepción del profesor de Educación Física, así como su formación inicial y permanente” (ídem, p.34), motivo por el cual resulta necesario una formación continua y sistemática para adaptarnos a los tiempos en los que vivimos y a los cambios en las características de nuestro alumnado y de la sociedad.

Una vez explicadas las principales racionalidades, podemos afirmar que nuestro trabajo se basa en la **racionalidad práctica**, ya que investigamos un contexto concreto para reflexionar sobre él y poder modificar nuestra práctica docente y adaptarnos a los errores y necesidades de nuestra práctica educativa.

3.1.2. Paradigmas

En primer lugar, podemos definir paradigma como un “conjunto particular de cuestiones, métodos y procedimientos, desarrollados por las comunidades científicas, que sirven de marco de referencia a los individuos que se forman en esa comunidad” (Kuhn, 1970; en López, 1999, p.34). Por su parte, Guba (1990; en Krause, 1995), los define como un conjunto básico de creencias que guía la acción relacionada con la investigación científica. Actualmente encontramos diferentes paradigmas cuyas diferencias “se relacionan con sus conceptos de realidad, la concepción del conocimiento y del acto de conocer, y con las metodologías desarrolladas para acceder al conocimiento” (Krause, 1995, p.21).

Diversos autores exponen diferentes clases de paradigmas, y Guba (1990; en ídem) los ha dividido en función de tres preguntas básicas. Por un lado, encontramos la pregunta ontológica, cuál es la naturaleza de la realidad que conocemos, es decir, en qué consiste la realidad y qué podemos conocer acerca de ella. En segundo lugar, está la pregunta epistemológica, de qué naturaleza es la relación entre el investigador y lo investigado, es decir, si el conocimiento es objetivo o subjetivo. Por último, se encuentra la pregunta metodológica, cómo se va a acceder al conocimiento.

En función de las respuestas a estas preguntas, Guba (ídem) identifica cuatro paradigmas (positivista, post-positivista, crítico y constructivista) y explica sus características, aspecto que plasmamos en la tabla 5. De la misma manera, Krause (1995) añade un quinto paradigma a esta clasificación, añadiendo el paradigma interpretativo.

Tabla 5
Paradigmas de investigación. Basado en Krause (1995)

PARA-DIGMA	ONTOLOGÍA	EPISTEMOLOGÍA	METODOLOGÍA
POSITIVISTA	Realista. La realidad trabaja en función de leyes y mecanismos naturales e inmutables, lo que permite generalizaciones libres de tiempo y contexto	Dualista/ objetivista. El investigador adopta una postura distante, no interacciona con el objeto de estudio	Experimental/manipulativa. Las hipótesis se formulan a priori, y luego se contrastan de forma empírica en condiciones muy controladas
POST-POSITIVISTA	Realista-crítica. La realidad responde a leyes naturales que nunca se pueden comprender del todo a causa de las limitaciones humanas	Objetivista modificada. El investigador busca ser lo más neutral posible, pero la objetividad total es inalcanzable	Experimental/manipulativa modificada. Destaca la triangulación incluyendo diferentes perspectivas del objeto de estudio
CRÍTICO	Realista o realista crítica. Su meta es la transformación social, por lo que asume una realidad externa y objetiva	Subjetivista. Incluye los valores de forma activa y explícita en el proceso de investigación	Dialógica transformativa. Para dar respuesta a la subjetividad
CONSTRUCTIVISTA	Relativista. La realidad existe en forma de construcciones múltiples que dependen, en su forma y contenido, de las personas que las mantienen	Subjetivista. Porque es inevitable y es donde se pueden descubrir las construcciones de los individuos. El investigador y los investigados interaccionan	Hermenéutica-dialéctica. Busca identificar la variedad de construcciones que hay para llevarlas al mayor consenso posible. Los resultados son creados por el proceso porque el conocimiento es una construcción humana

PARA-DIGMA	ONTOLOGÍA	EPISTEMOLOGÍA	METODOLOGÍA
INTER- PRETA- TIVO	Realidad social construida. Depende de cómo define su mundo cada persona	Subjetivista. Se basa en el punto de vista de las personas para poder comprender.	Interpretativa-participante- El investigador está inmerso en la realidad que estudia para poder comprenderla e interpretarla

Una vez comentados los diferentes paradigmas de investigación, podemos decir que nuestro estudio se basa principalmente en el **paradigma interpretativo**, ya que se realiza en un entorno concreto que tiene en cuenta las percepciones de los participantes. Este paradigma, llevado a cabo en el ámbito educativo, se interesa por las actuaciones del alumnado en el aula, sus interacciones, negociaciones y consensos en las diferentes situaciones planteadas por el maestro. Además, el investigador está dentro de la realidad que está investigando, puesto que es maestro de ella, siendo sus alumnos los participantes.

Por su parte, Hernández (2004) señala que la metodología cualitativa frente a la cuantitativa busca modelos para interpretar los distintos procesos que ocurren en el aula, y contribuyen a un marco más adecuado de entendimiento de la interacción entre docentes, alumnos y conocimiento. Por todo esto, podemos decir que la mayor parte de nuestra investigación será **cualitativa**, motivo por el que resulta necesario resaltar algunas de sus características.

Siguiendo a Barba (2013), la **investigación cualitativa** se adapta al contexto en el que se desarrolla y la elección de la muestra depende de él, la necesidad de la investigación proviene de una situación real, y su búsqueda bibliográfica se realiza en función de las necesidades. Además, el objetivo es dar respuesta un hecho concreto, y las personas con las que se investiga (participantes) colaboran, informan, y participan activamente; motivo por el que la planificación se va modificando, ya que los participantes son realidades vivas e impredecibles. De la misma manera, la ética de la investigación se basa en pilares sociales, relacionados con el propio proceso de investigación y sus implicaciones; y personales, referidos a los valores que demuestra el investigador en la práctica. Además, este autor recalca que el rigor de una investigación cualitativa se basa en la triangulación, es decir, la observación desde diferentes perspectivas y utilizando distintas técnicas.

3.2. DISEÑO METODOLÓGICO

3.2.1. Método

Siguiendo uno de los métodos de investigación cualitativa explicados por Barba (2013), realizaremos un **estudio de caso**. Este autor, citando a Angulo y Vázquez (2003), y a Griffin y Bengry-Howell (2008), explica que se podría considerar como una forma de etnografía que se puede realizar en un breve periodo de tiempo. Por su parte, Stake (2010, p.11) lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Este autor también explica que es algo complejo y específico que se encuentra en funcionamiento, y que lo que persigue es comprender y ahondar en ciertos aspectos concretos del contexto (ídem).

“El estudio de casos se desarrolla en las situaciones reales en las que los individuos estudiados tienen responsabilidades y obligaciones con las que el estudio puede interferir” (Pérez, 2008, p.443). El objetivo es comprender el significado de una experiencia, lo que implica un examen profundo de los distintos aspectos de un mismo fenómeno, es decir, es un examen de un fenómeno específico (Galeano, 2004). En este sentido, el límite del estudio puede ser por la cantidad de participantes, el periodo de tiempo de observación, o la permanencia de un problema o preocupación.

Simons (2011) considera que el investigador en el estudio de caso es el principal instrumento en la recogida de datos, su interpretación e informe, es decir, es el principal protagonista, sin él no existiría la posibilidad de obtener los datos. Generalmente, este método se basa “en un número limitado de hechos y situaciones” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218) para poder comprenderlos en su globalidad y contexto.

Por todo esto, para dar respuesta a los objetivos planteados y utilizando coherentemente este tipo de método de investigación, vamos a aplicar diferentes instrumentos con distintos participantes, lo que nos permitirá dar respuesta a las cuestiones de rigor científico propias de una investigación.

3.2.2. El caso seleccionado: contexto de aplicación de la investigación

Para poder desarrollar este TFM, hemos realizado una investigación en un colegio de línea dos de la provincia de Segovia, ubicado en el centro histórico de la ciudad. Su ratio media es de 25 alumnos por aula, y la proporción entre niños y niñas es bastante equilibrada.

El centro atiende a alumnos pertenecientes a familias mayoritariamente de un nivel socioeconómico y cultural medio, y entre el 15 y el 20 % son inmigrantes. Cada vez hay más familias desestructuradas, lo que en muchas ocasiones conlleva problemas que influyen notablemente en los hijos. A veces se detecta una falta de seguimiento de las familias hacia el trabajo escolar de sus hijos, debido probablemente a sus horarios de trabajo. Aproximadamente la mitad de las familias participan en la Asociación de madres y padres, y colaboran mucho en la labor educativa que se lleva a cabo en el colegio.

Nos centramos en las dos clases heterogéneas del tercer curso de Educación Primaria, más concretamente en las sesiones de EF, materia de la que es maestra la autora de este trabajo. Estas clases son muy numerosas, hay 25 y 26 alumnos en cada una, aunque no todos han participado en la investigación. Por este motivo, del total del alumnado que hay en estas aulas (51 niños), sólo participan 45. En general, la relación entre el alumnado es adecuada, aunque destacan algunos niños por su falta de respeto hacia compañeros, maestros, normas, etc. Los alumnos son bastante habladores y en ocasiones les cuesta mantener la atención y concentración porque juegan mucho entre ellos, aunque en general son bastante responsables y trabajadores.

Semanalmente se imparten 2 horas de EF en estas aulas, aunque estas horas nunca son completas porque hay que esperar a que termine el anterior profesor, bajar y subir al espacio donde tienen lugar las sesiones, etc., lo que hace que dispongamos de aproximadamente 45 minutos de tiempo útil. Estas sesiones son bilingües al 75%, aunque para la puesta en práctica de este TFM hemos pedido permiso al centro para poder realizar las grabaciones en castellano.

➤ **Propuesta de intervención en el aula**

Hemos comenzado esta investigación en las sesiones de EF con la Unidad Didáctica de “juegos cooperativos” (ANEXO 1) y la hemos llevado a cabo al principio de la investigación para intentar que el alumnado comenzara a comprender el significado de la cooperación y cómo llevarla a cabo de la mejor forma posible, asentando la base. Para elaborar esta Unidad Didáctica nos hemos basado en la propuesta de intervención didáctica de Herrero (2015). En este trabajo se pudo comprobar que “el aprendizaje cooperativo desarrolla en los alumnos habilidades sociales y valores como la solidaridad, la ayuda, la empatía, el respeto y el esfuerzo” (ídem, p.1). A partir de esta idea se deriva la gran importancia que tiene trabajar en EF actividades físicas cooperativas porque es un área con gran potencial educativo en cuanto a los valores y al desarrollo integral del alumnado.

En el desarrollo de la Unidad Didáctica de este TFM, hemos dado importancia a los valores de la cooperación, el respeto, el diálogo, la responsabilidad, la empatía, la tolerancia, la paz y la resolución autónoma de conflictos. De esta manera, hemos planteado diversos juegos cooperativos al alumnado, y en las asambleas finales de las sesiones de EF les hemos preguntado sobre lo que había ocurrido, por qué habían sabido o no hacerlo bien, los problemas que habían tenido, la actuación con los compañeros... Las reflexiones se han encaminado hacia los valores que se pretenden desarrollar en los niños, resaltando la importancia que tienen, no sólo en las actividades físicas cooperativas, sino en la vida cotidiana en general. De este modo, a través de las reflexiones de todas las sesiones, hemos ido estableciendo, complementando y afianzando la base de la cooperación.

Tras finalizar la Unidad de “juegos cooperativos”, hemos ido introduciendo semanalmente actividades cooperativas o actividades de cooperación/oposición en las siguientes unidades que hemos trabajado, basadas en el contenido principal de dichas unidades (ANEXO 2). De esta forma, hemos incluido actividades con una parte cooperativa y otra parte competitiva en cada semana, para que pudieran relacionarlo con lo ya aprendido, ponerse de acuerdo con los compañeros, dialogar... De esta manera hemos podido ver si realmente han aprendido algo con la cooperación, o si sólo son capaces de aplicarla en situaciones propiamente cooperativas.

➤ Metodología de trabajo en la intervención didáctica

En primer lugar, resaltamos que la elaboración de la UD se ha realizado basándonos en la propuesta de intervención didáctica propuesta por Herrero (2015), y teniendo en cuenta el contexto escolar en el que nos encontramos. En ella se explicita su justificación, desarrollo de competencias clave, objetivos; contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables; contexto, metodología, temporalización, sesiones, recursos, atención a la diversidad y evaluación.

Hacemos especial mención al objetivo general: “desarrollar e interiorizar valores positivos a través de actividades físicas cooperativas para mejorar las relaciones sociales y las habilidades motrices”, el cual, además de generar aprendizaje en el alumnado, nos aportará datos para el análisis de los objetivos de este TFM. Para llevarla a cabo, nos basamos en una metodología participativa y activa que potencia el aprendizaje significativo, ya que los niños son los que realizan las actividades cooperativas. Además, utilizamos una perspectiva globalizadora y promovemos un ambiente de afecto, socialización, confianza y seguridad (Herrero, 2015).

La Unidad Didáctica de “juegos cooperativos” consta de 6 sesiones, que se han desarrollado en el mes de marzo. La estructura de sesión que utilizamos se divide en tres partes: puesta en acción, parte principal y vuelta a la calma. Las actividades planificadas para cada parte son flexibles, ya que las actividades físicas cooperativas necesitan un tiempo variable que no se puede determinar de antemano (ídem). Hemos de señalar que algunas de las actividades cooperativas que aparecen en la Unidad Didáctica han sido extraídas y adaptadas de Fernández-Río, Rodríguez, Velázquez y Santos (2003), Bantulá (2004), Fernández-Río y Velázquez (2005) y Herrero (2015).

La formación de grupos la hemos realizado de forma aleatoria, utilizando la aplicación móvil de “ClassDojo”, por lo que los grupos han sido totalmente heterogéneos. En todas las sesiones hemos formado 4 grupos de 6 ó 7 alumnos. Consideramos que hubiera sido mejor hacer grupos un poco más reducidos, pero debido a la limitación de espacio, no hemos considerado viable esta opción.

Cabe destacar que la evaluación del alumnado, de la intervención docente y de la propia unidad se ha realizado con las grabaciones de las asambleas iniciales y finales (ANEXO 3), con fotografías tomadas en las sesiones (ANEXO 4), así como con el

Cuaderno del Alumno (ANEXO 5) y el Cuaderno del Maestro (ANEXO 6), instrumentos que hemos diseñado previamente. Para su elaboración hemos tenido en cuenta trabajos previos, como el de Herrero (2015), así como las aportaciones y sugerencias realizadas por el tutor del presente trabajo.

3.2.3. Técnicas de recogida de datos

Para recoger los datos, hemos utilizado una serie de técnicas e instrumentos, los cuales se muestran a continuación:

Tabla 6
Técnicas e instrumentos de obtención de datos

TÉCNICA	INSTRUMENTO
Observación directa y participante del maestro. Reflexión propia	Cuaderno del maestro Fichas de juegos cooperativos en otras unidades
Reflexión individual del alumnado	Cuaderno del alumno
Reflexión con el alumnado sobre las actividades cooperativas y su desarrollo	Grabadora de voz
Cuestionario a alumnos al final de la investigación	Hoja estructurada con preguntas abiertas
Cuestionario a los maestros que imparten en las aulas al final de la investigación	Hoja estructurada con preguntas abiertas
Cuestionario a familias al final de la investigación	Hoja estructurada con preguntas abiertas y cerradas

Tal y como se muestra en la tabla 6, esta investigación cuenta con una serie de técnicas e instrumentos de recogida de datos para que tenga credibilidad y para poder fundamentar las conclusiones. Para poder comprender el sentido de los instrumentos de recogida de datos, es necesario explicar en qué se basan y las técnicas que utilizan:

- Observación directa y participante del maestro. Reflexión propia. Esto se plasma en el cuaderno del maestro, en el que se encuentra una ficha para cada sesión realizada con criterios relacionados con la cooperación, así como aspectos a destacar, a mejorar, e ideas relevantes de la asamblea final o anotaciones. También hay una tabla para la evaluación del alumnado en cada sesión, observaciones de los alumnos, evaluación final, y evaluación de las sesiones y autoevaluación de la práctica docente. Estas reflexiones también se encuentran en las fichas de juegos cooperativos en otras unidades, en las que se plasma el desarrollo del juego realizado, la reflexión de cómo se ha llevado a cabo y las ideas más importantes de la asamblea final sobre dicha actividad.
- Reflexión individual del alumnado. Se recoge en el cuaderno del alumno. Cuenta con una evaluación inicial y final, así como una serie de preguntas abiertas relativas a cada sesión desarrollada. Favorece que cada alumno reflexione sobre lo que se ha hecho en la sesión, cómo se ha sentido, si se han puesto de acuerdo o no y los problemas que ha habido, lo que han aprendido, etc.
- Reflexión con el alumnado sobre las actividades cooperativas y su desarrollo. El instrumento que se ha utilizado para ello ha sido una grabadora de voz. De esta manera, a través del diálogo abierto y la reflexión individual y grupal en las asambleas de las sesiones, especialmente en las asambleas finales, hemos podido hacer pensar al alumnado sobre lo que ha ocurrido en cada sesión y cómo han reaccionado ante ello. El tener la grabación nos permite volver a escucharlo para que no se nos escape ningún detalle importante. Además, al favorecer la verbalización de lo ocurrido se potencia la integración del aprendizaje.
- Cuestionario a los alumnos al final de la investigación. Hemos elaborado una hoja estructurada con preguntas abiertas (ANEXO 7) en la que hay cuestiones relativas a las actividades cooperativas, la cooperación o las actitudes de ayuda hacia los compañeros. Este tipo de datos nos permitirá entrever si el alumnado ha adquirido valores positivos a través de las actividades físicas cooperativas.
- Cuestionario a los maestros que imparten en las aulas al final de la investigación, es decir, a los docentes que dan clase a 3º de Primaria. Esta información se recoge en una hoja estructurada con preguntas abiertas y algunas cerradas para conocer algunos datos básicos sobre su experiencia docente como maestro de EF (ANEXO 8). Las

preguntas abiertas están relacionadas con la educación en valores en la escuela, si ellos la potencian, si consideran que tiene transferencia fuera del aula, recursos útiles, relación de EF y valores positivos, actividades cooperativas, aspectos para la mejora de la educación en valores en el centro, etc.

- Cuestionario a familias al final de la investigación. Esta información también se ha recogido en una hoja estructurada con preguntas abiertas y cerradas (ANEXO 9). En el cuestionario aparecen aspectos relacionados con la educación en valores en la familia y en el centro escolar, valores que quieren para sus hijos, mejora de la educación en valores desde la escuela, tipo de actividades en EF y evaluación, concepción de la EF, etc.

Cabe destacar que todos los cuestionarios que hemos utilizado han sido revisados por expertos en el tema. A partir de sus revisiones, hicimos las modificaciones pertinentes para que quedaran validados. En todo momento, durante el desarrollo de la investigación en el aula, hemos utilizado estas técnicas e instrumentos para la obtención de datos. De este modo hemos tratado de que quedara todo registrado para poder interpretarlo y analizarlo profundamente con posterioridad.

3.2.4. Análisis de datos

Para el análisis de datos hemos realizado un doble proceso. Por una parte, hemos desglosado los resultados a partir de los instrumentos de recogida de datos, analizando los mismos. Por otra parte, posteriormente hemos definido unas categorías de análisis para nuestro estudio, que se basan en los resultados obtenidos y en los objetivos planteados inicialmente para la investigación. Las **categorías** establecidas son las siguientes:

- Valores que se transmiten a través de actividades físicas cooperativas en EF.
- Integración de valores positivos en los conocimientos del alumnado.
- Transferencia de los valores a situaciones motrices que no sean propiamente cooperativas.
- Aprendizaje del alumnado relacionado con la cooperación.

- Influencia de la comunidad educativa sobre la educación en valores.

Por otro lado, el análisis de los datos recogidos con los diferentes instrumentos, al ser la mayoría cualitativos, lo hemos llevado a cabo con el programa informático “ATLAS.ti 8” (análisis cualitativo de datos), para facilitar posteriormente una discusión adecuada y realista. El “ATLAS.ti” es una herramienta informática que facilita el trabajo de la aproximación de los datos, y permite la homogenización en los procedimientos, que tienden a dispersarse (Vicente, 2009). El programa trabaja con datos textuales, sonoros, visuales o audiovisuales, y permite el aprovechamiento de la información y una gran capacidad para su manipulación (ídem). Para poder utilizarlo de forma adecuada, hemos escaneado todos los instrumentos de recogida de datos completados por los participantes de la investigación, los cuales se pueden ver en el ANEXO 10.

Para la utilización del “ATLAS.ti” hemos generado varios proyectos para facilitar el análisis de toda la información, los cuales se encuentran en el ANEXO 11. Hemos utilizado esta herramienta informática con los cuadernos de los alumnos, que son instrumentos que aportan mucha información sobre las reflexiones de los alumnos y de diferentes aspectos relacionados con las sesiones. A continuación, exponemos lo que contiene cada proyecto en función de su denominación:

- “Cuadernos alumnos”: análisis de la evaluación inicial de todos los cuadernos del alumnado, y todas las sesiones de los alumnos 1, 2 y 3.
- “Cuadernos alumnos 2”: análisis de las sesiones de los alumnos 4 al 8.
- “Cuadernos alumnos 3”: análisis de las sesiones de los alumnos 9 al 15.
- “Cuadernos alumnos 4”: análisis de las sesiones de los alumnos 16 al 22.
- “Cuadernos alumnos 5”: análisis de las sesiones de los alumnos 23 al 27.
- “Cuadernos alumnos 6”: análisis de las sesiones de los alumnos 28 al 34.
- “Cuadernos alumnos 7”: análisis de las sesiones de los alumnos 35 al 40.
- “Cuadernos alumnos 8”: análisis de las sesiones de los alumnos 41 al 45.
- “Cuadernos alumnos - ev.final”: análisis de evaluaciones finales alumnos 1 a 21.
- “Cuadernos alumnos - ev.final2”: análisis de evaluaciones finales alumnos 22 a 37.
- “Cuadernos alumnos - ev.final3”: análisis de evaluaciones finales alumnos 38 a 45.

Los códigos que hemos definido coinciden para los proyectos comprendidos entre “Cuadernos alumnos” y “Cuadernos alumnos 8” para dar un sentido más global a su análisis. Estos códigos son: aprendizaje, cómo os habéis organizado, cómo te has sentido, conocimientos previos de la cooperación (Ctos. Previos COOP.), y dificultad. Por otro lado, en los proyectos de “Cuadernos alumnos - ev.final” hemos creado otros códigos nuevos porque las reflexiones eran más diversas: aprendizaje, cómo te has sentido, cooperación, participación, ponerse de acuerdo y resolución de problemas.

Por otro lado, podemos destacar que, para poder visualizar la información obtenida tras el análisis de los instrumentos empleados, hemos elaborado unas tablas de análisis de datos, que se pueden ver en el ANEXO 12. En ellas se exponen diferentes aspectos relevantes de cada participante y citas textuales, y nos ha permitido realizar un análisis más concreto, claro y preciso de los datos.

En el capítulo de “resultados y análisis” se muestra la información más relevante que hemos extraído de los cuadernos de los alumnos, cuaderno del maestro y grabaciones de voz, cuestionario final de los alumnos, cuestionario a las familias, y cuestionario a los docentes que imparten clases en las aulas de 3º de Educación Primaria.

3.3. ANÁLISIS DE LA CREDIBILIDAD Y CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

En primer lugar, es necesario relacionar los criterios de rigor científico propios de la investigación cualitativa con los procedimientos con los que se aseguran. Para ello, nos basaremos en los estudios de Guba (1981; en Gimeno y Pérez, 1989), a partir de los cuales hemos elaborado la tabla 7. En ella se puede ver una columna con las preocupaciones relacionadas con la credibilidad y otra con lo que consigue cada una. Por otro lado, hay un apartado con lo que se puede hacer para asegurar estos criterios de rigor en la investigación, explicitando lo que hacer durante la investigación y después de ella. Lo sombreado es lo que realizaremos para dar respuesta a la credibilidad de nuestro TFM.

Tabla 7.

Criterios de rigor científico. Basado en Guba (1981; en Gimeno y Pérez, 1989).

Preocupaciones relacionadas con la credibilidad	Qué consiguen	Para asegurarlos, podemos hacer:					
		Durante la investigación		Después de la investigación			
		Propuesta de Guba (1981)	Aplicación en TFM	Propuesta de Guba (1981)	Aplicación en TFM		
VALOR DE VERDAD	Credibilidad: validez interna, contrastar interpretaciones con diferentes fuentes de datos	Trabajo durante un período prolongado	Recogida de datos en el centro escolar durante 3 meses	Corroboración estructural	Revisión de la coherencia entre los resultados y las categorías		
		Observación continua	Trabajo de campo continuo en el que recogeremos datos constantemente. Utilizamos el cuaderno del maestro y grabadora de vídeo.			Adecuación referencial	Repasaremos si los materiales empleados han sido coherentes y son compatibles entre ellos
		Triangulación	Empleamos diferentes fuentes de datos, participantes, y métodos (cualitativos y cuantitativos) para que la investigación esté completa	Comprobación de los participantes	Preguntaremos al alumnado si creen que lo que han hecho es importante, preguntándoles aspectos positivos o negativos, cómo se han sentido en las sesiones, reflexiones...		
		Recoger material de adecuación referencial	Realizaremos fotos y grabaciones de voz para la interpretación de resultados, y emplearemos el diario del maestro con observaciones y anécdotas				
		Comprobaciones entre participantes	Preguntamos a los niños qué les parece lo que estamos haciendo, si es útil, si pueden mejorar...				

Preocupaciones relacionadas con la credibilidad	Qué consiguen	Para asegurarlos, podemos hacer:			
		Durante la investigación		Después de la investigación	
		Propuesta de Guba (1981)	Aplicación en TFM	Propuesta de Guba (1981)	Aplicación en TFM
APLICABILIDAD	Transferibilidad → depende de la similitud entre dos contextos	Recoger muchos datos descriptivos	Mucha información del contexto, participantes, metodología, técnicas e instrumentos de recogida de datos, aplicación en el aula...	Desarrollar descripciones minuciosas	De todo lo que ha ocurrido en la investigación: contexto, sesiones, imprevistos, limitaciones, punto de vista de otros docentes...
		Muestreo teórico	Marco teórico extenso y estado de la cuestión para comprobar lo que ya se sabe		
CONSISTENCIA	Dependencia → realidad plural (seres humanos) → variación constante	Métodos que se solapan y complementan	Observación participante; cuestionarios a alumnos, padres y profesorado; reflexión con los niños en las sesiones...	Verificar pistas de revisión	Revisaremos si las pistas de revisión y los datos obtenidos son coherentes y pueden ser estables durante un periodo de tiempo
		Elaborar pistas de revisión	Anotamos en el cuaderno cómo se sienten los niños, cómo actúan, lo que ha pasado, lo que dicen, sus emociones...		
NEUTRALIDAD	Confirmabilidad de los datos producidos	Triangulación y reflexión epistemológica	Reflexionamos si estamos haciendo bien la triangulación y si estamos siendo objetivos	Verificar la confirmabilidad	Comprobar los datos con el tutor del TFM para que sean lo más objetivos posibles

Al realizar nuestra investigación, vamos a tener en cuenta todas las propuestas que se ven en la tabla 7 para asegurar el rigor científico, de manera especial lo que hace alusión a la fiabilidad, validez y triangulación, tanto durante la investigación como al final de la misma.

Por otro lado, siguiendo a Opazo (2011), los estándares éticos legales que hay que respetar en una investigación cualitativa son los siguientes:

- Asegurar la precisión del conocimiento académico: presentar los datos reales
- Proteger los derechos y garantías de los participantes en la investigación: respeto por las personas, beneficios favorables, justicia, no engaño, confidencialidad y consentimiento informado.
- Proteger los derechos de propiedad intelectual: no plagiar

Teniendo en cuenta estos objetivos éticos, realizaremos nuestra investigación sin olvidar ninguno, ya que además de estar tratando con personas, lo estamos haciendo con menores de edad, y tenemos que tener mucho cuidado con ello.

Por ello, al inicio de la investigación hemos pedido una autorización al colegio para realizarla y para los docentes a los que realizamos el cuestionario (ANEXO 13), así como autorizaciones para el alumnado (ANEXO 14). Además, hemos proporcionado alguna información sobre la investigación a las familias del alumnado para que estuvieran enteradas de lo que íbamos a hacer, garantizándolas la confidencialidad, el anonimato y una posterior información sobre los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo vamos a desarrollar el análisis de datos que hemos explicitado en el Capítulo III. Para ello, vamos a proceder primeramente al análisis de los cuadernos de los alumnos, cuaderno del maestro y grabaciones de voz, cuestionario final de los alumnos, cuestionario a las familias, y cuestionario a los docentes que imparten clases en las aulas de 3º de Educación Primaria. Posteriormente, en el capítulo de discusión relacionaremos estos resultados con los objetivos planteados al inicio de este TFM, y los contrastaremos con otras investigaciones.

➤ Cuadernos de los alumnos

Para poder manejar toda la información de manera más fácil y directa, hemos ido elaborando unas tablas con la información más relevante.

Hemos de señalar que de los participantes que hemos tenido, nos faltan 6 cuadernos de los alumnos, pertenecientes a los alumnos 2, 10, 17, 19, 29 y 39, por lo que disponemos de 39 cuadernos. Por otro lado, hay algunos cuadernos que están muy incompletos, probablemente porque no han ido haciendo las sesiones diariamente, tal y como se ha insistido por parte del docente. Por este motivo, analizaremos los cuadernos lo más profundamente que se pueda. Para poder referenciarlos, a los cuadernos del alumno les denominaremos C.A., e irá seguido del número de alumno al que corresponde. De este modo, el cuaderno del alumno 1 será denominado C.A.1.

A continuación, vamos a ir exponiendo algunos datos importantes que hemos obtenido tras el análisis de diversos aspectos de los cuadernos de los alumnos.

- Con respecto a la **evaluación inicial**, podemos destacar los siguientes aspectos en función de las preguntas que han tenido que responder:
 - Tipo de actividades que les gusta hacer en EF: encontramos mucha variedad de respuestas, y podemos destacar que 19 niños sí señalan que les gusta hacer juegos cooperativos. Es decir, aproximadamente el 50% del alumnado reconoce que le gusta hacer juegos cooperativos (o lo que ellos consideran que son juegos cooperativos). En el C.A.23 se destaca que le gusta hacer juegos cooperativos

“porque aprendemos unos de otros” (p.2); y a una niña le gustan los juegos cooperativos porque “puedes ayudar a los demás, y eso es agradable” (C.A.15, p.2).

- Con quién les gusta más estar en EF: la gran mayoría prefiere estar con los niños que son sus amigos, hay 4 niños que les da igual con qué compañeros estar, y 6 destacan que les gusta estar con la maestra. Destacamos el comentario del C.A.40, que explicita que le gusta estar con las personas que la escuchan porque pueden ponerse de acuerdo.
- Tratan de ponerse de acuerdo con los compañeros: la mayoría del alumnado destaca que sí se suelen poner de acuerdo porque no siempre tiene que ser lo que uno dice (C.A.1) y porque si no, es muy aburrido. En algunos casos también se destacan que “nos ponemos de acuerdo, porque nos gusta hacer cosas juntos” (C.A.4, p.2), que “trato de ponerme de acuerdo porque así no hay discusiones” (C.A.9, p.2), o que si está con sus amigos se ponen de acuerdo, pero si hay alguna chica, siempre elige ella (C.A.11).
- Conocimientos previos sobre la cooperación: prácticamente la totalidad del alumnado considera que sabe lo que es la cooperación, aunque en la mayoría de los casos les cuesta expresarse. Al explicar lo que es para ellos la cooperación o al hacer referencia a ella, destacamos que las respuestas más comunes entre los niños es que hay que estar y trabajar en equipo y ayudarse unos a otros. Otras respuestas que también abundan es que la cooperación es participar todos los del equipo, hacer las cosas entre todos, jugar juntos con toda la clase o colaborar. Resaltamos que una de las alumnas señala que la “cooperación es cuando un equipo se entiende y se pone de acuerdo” (C.A.8, p.2)

También encontramos otras respuestas que nos parecen relevantes, aunque hayan sido menos comunes entre los niños, como que la cooperación es trabajar todos por igual, tener todos responsabilidades, hacer más amigos, darse ideas entre todos y escucharse o no enfadarse ni pelearse. En algún caso también se señala que con la cooperación aprenden unos de otros, que es ayudar a los compañeros sin importar las consecuencias que tenga (por ejemplo, comenzar un juego de nuevo), y que se puede usar cuando no les sale algo o no lo entienden porque otra persona les ayuda.

- Ejemplos de cooperación: como se puede ver en la tabla del análisis de datos, los ejemplos que ponen los niños son muy variados, y están muy relacionados con su concepción de cooperación. Señalamos que hay 7 alumnos que no han hecho dibujo de la cooperación o lo han hecho una vez finalizada la unidad, lo que nos muestra una idea de que no sabían mucho sobre el concepto. Los dibujos que más se encuentran son en los que hay niños que se están pasando la pelota (en juegos, baloncesto, fútbol...), ayudándose o jugando con otros niños.

Hay dos o tres casos de alumnos que dibujan gente jugando juntos (en una ocasión para conseguir un premio), juegos cooperativos que se realizaron al comienzo del curso escolar, o animar a un compañero. Encontramos solamente un caso de dibujos relacionados con hacer un plan en un juego de equipos, compartir o chicos y chicas



que trabajan por igual. Destacamos el dibujo del C.A.37 (p.3), en la expresa “juntos vivimos mejor”, en el que se representa el planeta tierra y varias manos alrededor.

o **Sesión 1:**

- Cómo te has sentido: excepto en dos casos que se han sentido regular, el resto de los niños se han sentido entre bien y muy bien en la realización de las actividades, ya que han trabajado en equipo, se han puesto de acuerdo, se han ayudado, han participado y aportado ideas, se han divertido, estaban con amigos, les han gustado las actividades... La alumna 26 destaca que se ha sentido regular porque había niños que hacían el tonto, y la alumna 37 señala que cuando mandaba sólo un compañero se sentía mal.

- Dificultad: a la mayoría les ha resultado fácil, en la mayoría de los casos porque han sido capaces de ponerse de acuerdo y conseguir el objetivo del juego, aunque 7 niños señalan que ha sido difícil. De estos alumnos, 3 pertenecían a un mismo grupo, lo que puede ser porque no se hayan puesto de acuerdo y no hayan podido conseguir los objetivos.
- Cómo os habéis organizado: en general reconocen que han hablado, se han puesto de acuerdo, se ayudaban, se repartían las tareas o responsabilidades, han trabajado en equipo, proponían ideas y elegían lo que hacer entre todos... Una niña expresa que se copiaban de otro equipo (A8), lo que hace visible la limitación del espacio del que disponíamos. Algunos alumnos señalan que en ocasiones otro compañero hacía el tonto y se tardaban más en organizar y realizar el juego.
- Qué has aprendido: podemos señalar algunas ideas más comunes son que han aprendido a cooperar o aspectos relativos a la cooperación (16 alumnos), y que trabajar en equipo nos puede servir, es bueno y es importante (10 alumnos). Hay otros 6 alumnos que señalan que han aprendido a escuchar a los compañeros, ponerse de acuerdo, respetar y participar en el grupo. Destacamos dos citas que nos han llamado la atención: “hay que cooperar para que todo salga bien” (C.A.9), y “los juegos cooperativos no sólo son ganar, también es ponerse de acuerdo” (C.A.25).

o **Sesión 2:**

- Cómo te has sentido: excepto 2 alumnos, todos se han sentido entre bien y muy bien porque se han escuchado, se han puesto de acuerdo, se han ayudado, han colaborado y cooperado, han estado a gusto con los compañeros y el trato ha sido bueno, han trabajado en equipo... De los restantes, una niña señala que regular porque casi no la pasaban la pelota, y otro niño se ha sentido mal porque algunos niños hacían tonterías y no podían jugar bien.
- Dificultad: la mayoría consideran que ha sido fácil porque han respetado las normas, han hablado entre ellos y se han ayudado. 5 alumnos señalan una dificultad normal, y 7 que ha sido difícil porque algún niño hacía el tonto, se hacían daño sin querer, se desequilibraban y se caían... Podemos señalar que, de

estos últimos alumnos, tienen la misma opinión 2 parejas de 2 grupos, y 2 tríos de 2 grupos diferentes, por lo que su organización o forma de realizar el juego puede haber tenido que ver en la dificultad que le otorgan.

- Cómo os habéis organizado: los niños señalan que se han organizado hablando, escuchando y, sobre todo, repartíéndose las tareas para poderse ayudar más y mejor y cambiando el rol.
- Qué has aprendido: 20 alumnos señalan que han aprendido a trabajar en equipo y ayudar, y también alguno hace referencia a respetarse, organizarse y no discutir. Resaltamos las ideas de que “hay que ayudar a tus compañeros para hacerlo bien” (C.A. 21), “con ayuda se pueden conseguir más cosas” (C.A.37), y “es mejor trabajar en equipo porque nos podemos ayudar” (C.A.40).

○ Sesión 3

- Cómo te has sentido: en general se han sentido entre bien y muy bien porque han disfrutado, han trabajado juntos y han cooperado, se han ayudado, estaban contentos con el grupo... pero 3 se han sentido regular porque no esperaban a que todo el grupo estuviese listo para comenzar o no se ponían de acuerdo.
- Cómo os habéis organizado: 12 alumnos señalan que han hablado para ponerse de acuerdo, 11 destacan que se han ayudado, y 3 que han cooperado y trabajado en equipo. No obstante, también hay 8 alumnos que expresan que no han conseguido el objetivo porque no han hablado primero, no escuchaban, no han podido organizarse, algunos hacían el tonto, no respetaban el plan, se han enfadado...
- Qué has aprendido: 7 alumnos señalan que han aprendido a ayudar y su importancia, 8 a trabajar en equipo y cooperar, y 11 hacen referencia a escuchar, ponerse de acuerdo o hacer un plan antes de jugar y respetarlo. Señalamos que algunos han aprendido que “si no nos ayudamos no conseguimos nada” (C.A.21), “a no rendirse y a seguir adelante” (C.A.27), y que “si nos ayudamos es más fácil” (C.A.40).

○ **Sesión 4:**

- Cómo te has sentido: la mayor parte del alumnado se ha sentido entre bien y muy bien porque han hablado y se han puesto de acuerdo, estaban cómodos con su grupo, se ayudaban, no gritaban, han trabajado en equipo, han respetado el plan... 5 señalan que regular porque a veces hacían el tonto, no participaban todos, se enfadaba con algún compañero o no se ponían de acuerdo; y 3 mal porque no le hacían caso, no se ayudaban o cada uno hacía lo que quería.
- Dificultad: hay respuestas bastante diversas, ya que a 14 alumnos les ha parecido fácil, a 5 normal, y a 8 difícil. De los que dicen que la dificultad ha sido normal o difícil, tienen la misma opinión 4 parejas de 4 grupos, por lo que puede haber influido la organización del grupo.
- Cómo os habéis organizado: 13 alumnos destacan que se han puesto de acuerdo, 8 que se han ayudado, 5 que lo han hecho todos a la vez, 5 que han respetado el plan que habían hecho, 4 que han trabajado en equipo, y 2 señalan que les ha costado organizarse.
- Qué has aprendido: 8 alumnos indican que han aprendido a hacer un plan antes de jugar, 7 a escuchar, 6 a ayudar, 6 a ponerse de acuerdo, 3 a trabajar en equipo, 2 a cooperar y 2 a respetar. Uno también señala que ha aprendido no dejar a nadie solo, y otro que hay que prestar atención a los compañeros. Señalamos algunas reflexiones que nos parecen relevantes, como que “la cooperación no solo es para trabajar juntos, si no para también conocer ideas de los demás” (C.A.15), o que “si no trabajamos en equipo no conseguimos nada” (C.A.21).

○ **Sesión 5:**

- Cómo te has sentido: 2 alumnos se han sentido regular porque no lo conseguían o no se ponían de acuerdo, y un alumno indica que mal porque 2 compañeros le tiraban de los brazos y le hacían daño y otro porque se encontraba mal de la tripa; y una niña muy mal porque no se ponían de acuerdo ni se ayudaban. El resto se han sentido entre bien y muy bien porque estaban contentos con el grupo en el que estaba, han hablado, cooperado, se han ayudado, se lo han pasado bien, se han puesto de acuerdo...

- Dificultad: en esta sesión sólo 3 alumnos indican que les ha resultado fácil, 5 de dificultad normal, y 16 difícil. Entre estos últimos, algunos indican que se hicieron daño, algunos compañeros no hacían caso o no tenían mucha movilidad. Destacamos que 2 de los 3 alumnos que han indicado fácil estaban en el mismo grupo.
- Cómo os habéis organizado: 10 resaltan que para conseguirlo se han puesto de acuerdo, 7 se han ayudado, 4 han trabajado en equipo cooperando, y 3 han elaborado y respetado un plan. Por otro lado, 2 alumnos señalan que no se han organizado.
- Qué has aprendido: 8 destacan haber aprendido a ayudar, 4 a ponerse de acuerdo para hacer un plan, y 6 a cooperar y trabajar en equipo. Un alumno indica haber aprendido a ser bueno, otro que “la cooperación es mejor que jugar solos” (C.A.15), y otro que “siempre las cosas se pueden resolver de alguna manera” (C.A.34).

o **Sesión 6:**

- Cómo te has sentido: todo el alumnado destaca haberse sentido entre bien y muy bien, excepto una alumna que indica regular porque no se ponían de acuerdo, y otra señala que mal porque eran todos chicos y no le hacían caso.
- Cómo os habéis organizado: la gran mayoría del alumnado expresa que han hablado y se han puesto de acuerdo, 2 también señalan que se han ayudado, y 2 que han respetado el plan. Hay algún alumno que dice que no se han puesto de acuerdo, y “cuando éramos muchos no nos hemos organizado” (C.A.15).
- Qué has aprendido: 8 alumnos destacan aprender a trabajar en equipo y cooperar, 6 que hay que ayudarse, y 3 que no hay que rendirse. Algún alumno también hace referencia al esfuerzo, a hacer las cosas bien, “hay que respetar siempre a los compañeros para que todo salga bien” (C.A.9), “no hay que rendirse nunca” (C.A.12), “no hay que decir ‘¡nos han copiado!’” (C.A.18), y “no dejar a nadie atrás” (C.A.28).

- Cooperar es...: 23 alumnos hacen mención a trabajar en grupo o equipo, 17 a ayudar a los compañeros, 7 a tener todas responsabilidades o compartirlas, y 6 a escuchar a los compañeros. También hay respuestas menos numerosas, en concreto 3 hacen referencia a ponerse de acuerdo, 2 a participar o colaborar, 2 a que es divertido, y uno a respetar el plan, otro a respetar a los demás, y otro señala que le ayudan a sentirse mejor.

o **Evaluación final:**

- ¿Qué entiendes por cooperación? ¿Por qué es importante?: estas dos preguntas las hemos analizado juntas, dada la semejanza entre sus respuestas, y hemos extraído las respuestas que han dado los niños. Entre 20 y 30 alumnos señalan que es ayudarse y trabajar en equipo. Entre 10 y 15 alumnos hacen referencia a trabajar juntos; y entre 5 y 10 a ponerse de acuerdo, aprender cosas nuevas, y que se consiguen más cosas y mejores. Por último, encontramos ideas señaladas por menos de 5 alumnos, entre las que destacamos que hay que participar todos, que es divertido, que el trato es igual para todos, que sirve para no pelearse ni enfadarse, conocer otras ideas, animar a los compañeros, entenderles, o no dejar a nadie atrás.

Señalamos algunas citas de alumnos que nos llaman la atención, como que cooperar es importante “porque creo que nos comportamos mejor, para entenderse con los compañeros” (C.A.5), sirve para “aprender a estar en equipo y para acostumbrarse a estar con otros amigos” (C.A.8), “a veces hay que estar conviviendo con los demás” (C.A.14), o “ayudándose sale todo mejor” (C.A.27).

- ¿Cómo te has sentido en las actividades?: prácticamente la totalidad del alumnado señala haberse sentido bien o muy bien porque han trabajado juntos y en equipo, se han ayudado, se han puesto de acuerdo, se entendían con los compañeros y estaban a gusto, les gustaban las actividades, se han divertido, se animaban, respetaban el plan, les gusta la asignatura, han tenido las mismas responsabilidades... En casos aislados señalan que no siempre se han sentido bien porque costaba un poco ponerse de acuerdo, otros niños no escuchaban, u organizaba sólo un compañero.

- ¿Habéis participado por igual? En general expresan que sí que han participado por igual porque hablaban, se escuchaban, ponían ideas, elegían entre todos, se ayudaban, no han discutido, no han dejado a nadie atrás, eran buenos compañeros, les gusta trabajar en equipo, etc. Una minoría dice que depende del juego o del grupo, a veces se rendían, otros niños tenían más fuerza, algunos niños hacían tonterías, cada uno decía una cosa y no llegaban a un consenso, uno quería organizarlo todo...
- ¿Os ha resultado difícil ponerlos de acuerdo? La mayoría del alumnado señala que ha sido fácil porque cada vez hacían una idea, lo hablaban, respetaban y se ayudaban. Otros niños destacan que veces era más difícil porque no escuchaban, no eran capaces de llegar a un acuerdo, no prestaban atención, no hacían caso, o dependía del comportamiento de los compañeros.
- ¿Cómo habéis solucionado los problemas? Algunos alumnos dicen que no han tenido problemas y no ha habido que intervenir, pero otros indican que han solucionado los problemas hablando, respetando el turno de palabra, ayudándose, haciéndolo en equipo, poniéndose de acuerdo para hacer un plan y esforzándose.
- ¿Qué has aprendido con esta UD? La respuesta más común está relacionada con la cooperación, ya sea lo que es, cómo llevarla a cabo, su importancia, el trabajo en equipo... Y otros muchos también hacen referencia a ayudar a los demás y el valor que eso tiene.
- Dibujo de algo representativo de la UD: la mayoría de los dibujos son de juegos que hemos llevado a cabo durante las sesiones, así como niños jugando juntos o ayudándose.

Por otro lado, con todo lo que hemos analizado de los cuadernos de los alumnos, podemos decir que, en general, durante el desarrollo de la unidad didáctica, **el alumnado se ha sentido** entre bien y muy bien porque han hablado con su grupo, se han escuchado, han aportado diferentes ideas, y con ello se han puesto de acuerdo y han elaborado un plan. También podemos decir que la mayoría han estado a gusto con el grupo que les ha tocado y se han ayudado entre ellos, lo que les ha permitido trabajar bien en equipo, cooperar y disfrutar tanto con el grupo como con las actividades realizadas.

La **dificultad** ha sido variable en las diferentes sesiones, ha dependido de los juegos cooperativos que habían realizado, el grupo en el que estaban, si se acordaban o no de ponerse de acuerdo antes de ponerse a jugar, a veces se hacían daño sin querer, había niños en su equipo que no se lo tomaban en serio y hacían el tonto, lo que les dificultaba mucho consensuar las ideas...

En cuanto a la **organización** que han tenido para llevar a cabo los juegos, podemos señalar que tiene mucha relación con cómo se han sentido y la dificultad. Muchos de los niños recalcan que han hablado y expresado sus ideas, se han escuchado, se han puesto de acuerdo, se han ayudado, se han repartido tareas o responsabilidades y han cambiado de rol, han trabajado en equipo y cooperado, y han respetado el plan. A veces también señalan que se han organizado mal (o incluso no se han organizado) porque otros compañeros del equipo hacían el tonto, molestaban, no se lo tomaban en serio, no respetaban el plan, o incluso porque antes de pensar un plan o estrategia se ponían a jugar y en ocasiones no conseguían el objetivo del juego.

El **aprendizaje** ha sido bastante fructífero, ya que los alumnos reconocen que con la unidad de juegos cooperativos han aprendido a cooperar o aspectos relacionados con la cooperación, como por ejemplo, el trabajo en equipo y su importancia, escuchar a los demás, ponerse de acuerdo, respetar, participar en el grupo, ayudarse siempre y el valor que eso tiene, elaborar un plan antes de jugar y respetarlo mientras lo llevan a cabo, tener responsabilidades compartidas dentro del grupo para lograr el juego... Otros niños también han señalado que han aprendido a no dejar a nadie solo ni abandonarle porque no le salga la actividad, que hay que prestar atención a los compañeros, ser buena persona, disfrutar con los juegos y los compañeros, o no rendirse aunque haya que intentarlo muchas veces.

Por último, en cuanto a su concepción de la **cooperación**, destacamos que está muy relacionada con los diferentes aspectos que ya hemos analizado, y que consideramos que no es necesario repetir puesto que sólo se encuentra en la sesión 6 y en la evaluación final.

➤ Cuaderno del maestro y grabaciones

El cuaderno del maestro ha sido rellenado el mismo día de la realización de cada sesión, y en ocasiones ha acudido a las grabaciones para resaltar algunas ideas de la asamblea final. Al igual que los cuadernos del alumno, para poder referenciarlos, les denominaremos C.M., e irá seguido de la letra del aula al que corresponda el cuaderno (A o B). De esta manera, el cuaderno del maestro de la clase A será denominado C.M.A. Teniendo en cuenta tanto el cuaderno como la escucha activa de las grabaciones realizadas, podemos señalar algunos aspectos interesantes.

Antes de comenzar, creemos necesario exponer las normas que, tras contarles lo que era la cooperación, estableció cada clase para esta unidad. En el grupo A, las normas eran escuchar, ponerse de acuerdo, y que participen todos los compañeros. Por su parte, en el grupo B eligieron ayudarse siempre, compartir responsabilidades, participar todos, escuchar a los compañeros para ponerse de acuerdo, y respetar el plan.

En primer lugar, señalamos que en todas las sesiones **han cooperado bien o muy bien** porque cada grupo se ha puesto de acuerdo en los distintos juegos, se han ayudado, no han discutido, se han esforzado, se han implicado por conseguir el objetivo... El maestro a veces señala que los grupos no han dialogado antes de realizar la actividad, directamente se han puesto a hacer el juego y se han ido adaptando unos a otros sobre la marcha, y han conseguido el objetivo. Han cooperado genial y “lo han hecho fenomenal, participando todos, ayudándose entre ellos...y se han divertido mucho” (C.M.B, p.6)

En algunas ocasiones unos grupos han cooperado mejor que otros, ya que a veces había niños que molestaban a su grupo y a los demás, lo que ha dificultado la consecución de los juegos, hacían que los demás no se pudieran concentrar, no se podían poner de acuerdo porque no escuchaban, hacían tonterías y ponían trabas. En situaciones así, he tenido que guiarles para que se pusieran de acuerdo, porque se enfadaban con estos niños, se bloqueaban y no podían continuar. En situaciones aisladas, algunos equipos han cogido ideas de lo que hacían otros, y éstos se han molestado porque decían que les copiaban.

Con respecto a la pregunta de si **han participado adecuadamente** en todos los juegos, podemos destacar que la respuesta en todas las sesiones ha sido afirmativa. No obstante, a veces se les olvidaban las normas de cada juego y tenían que volver a empezar, hacían daño a los compañeros porque no tenían cuidado, y algún grupo en alguna sesión

no ha participado correctamente porque han discutido mucho, hacían el tonto, llamaban la atención constantemente y no avanzaban.

En la totalidad de las sesiones **se han puesto de acuerdo**, entre mucho y bastante. En algún momento ha habido algún comentario un tanto maleducado, metiendo prisa a los compañeros con un tono de voz poco adecuado. A veces les ha costado llegar al consenso, alguno no respetaba el plan o estrategia que habían decidido, o han discutido por el reparto de responsabilidades.

Con referencia a si se **han ayudado y respetado**, podemos afirmar que sí, en algunas sesiones mucho y en otras bastante, aunque en varias ocasiones los niños que suelen portarse mal o regular, no han mostrado actitudes de respeto ni ayuda a sus compañeros. En algunas ocasiones no han respetado a otros grupos, han dicho comentarios con mal tono de voz para meter prisa a los compañeros y conseguir el objetivo antes o para regañarles, y a veces sólo estaban pendientes de ellos mismos y no de todo el grupo, algo que ha ocurrido en actividades aisladas.

En lo que al **respeto de las normas** se refiere, también podemos afirmar que lo han realizado en todas las sesiones, tanto el respeto a las normas de las sesiones de EF, como a las normas que habían establecido ellos mismos para esta unidad concreta. Al igual que en aspectos anteriores, ha habido excepciones por parte de algunos alumnos, que no las respetaban. Por otro lado, ha sido frecuente hablar entre ellos en las asambleas iniciales y finales mientras hablaban otros compañeros, sin respetar el turno de palabra, lo que alargaba las asambleas y no dejaba continuar con un ritmo más adecuado para aprovechar más el tiempo de actividad motriz.

Los **aspectos a destacar** son bastante variados, y entre ellos podemos señalar la sorpresa y satisfacción por lo bien que han trabajado en alguna sesión, el esfuerzo que han realizado, y que se solían acordar del concepto de cooperación y de las nuevas normas que habían puesto para la unidad. También se destaca que a veces se desesperaban y se ponían nerviosos cuando no eran capaces de avanzar para completar el juego y muchos alumnos se muestran descontentos y enfadados con los que molestan y no se implican. De la misma manera, muchas veces, al darles los materiales necesarios para el juego explicado, en lugar de ponerse a trabajar se ponían a jugar con ello, o cuando en un grupo coinciden varios amigos “hacen el tonto”.

Entre los **aspectos a mejorar** se señala reducir el tiempo de las asambleas para aumentar el tiempo de actividad motriz, hacer más hincapié en ponerse de acuerdo antes de comenzar los juegos y estar pendientes de su equipo, no de lo que hacen los demás. En una de las clases se reseña la mejora del control de aula o establecer más tipos de medidas para mejorar el mal comportamiento de algunos niños.

Por último, en relación con el último de los aspectos que aparece en las fichas de las sesiones, **ideas relevantes de la asamblea final**, podemos señalar que han sido conscientes de lo que es la cooperación, cómo se lleva a cabo y su importancia, así como de cuándo no han cooperado bien y por qué. Los niños están satisfechos y orgullosos cuando han trabajado bien y cuando han conseguido los objetivos de las actividades. Por otro lado, también son capaces de reconocer cuándo no han trabajado bien, han hecho trampas, ha habido faltas de respeto entre ellos, han hablado mal a los compañeros, no han sido honestos, se han fijado de las ideas de otros grupos y se han copiado, que hubiera sido más fácil si primero hubieran establecido un plan... En muchas ocasiones se quejan de los niños que molestan, no hacen caso, no respetan el plan, tiene que ser lo que ellos digan, etc., porque ha dificultado que se pusieran de acuerdo. En este apartado, nos llaman la atención muchas citas de la maestra: “algunos se quejan de que ha sido un poco desesperante porque algunos no participaban” (C.M.A., p.5), o que “me ha sorprendido que los alumnos hayan reconocido que han trabajado bien, ya que al haber sido una sesión un tanto desorganizada, yo no tenía esa percepción” (C.A.B., p.2). En lo relativo a la cooperación, “quieren continuar haciendo más juegos cooperativos, aspecto muy positivo que demuestra una influencia positiva y aprendizaje” (C.M.A., p.6), y “muchos niños reconocen que les gustan más los juegos cooperativos que otro tipo de juegos” (C.A.B., p.7).

En las últimas páginas del cuaderno del maestro se encuentra la **evaluación de los alumnos**, tanto de cada sesión individual, como la evaluación final, en la cual se muestra una evolución muy positiva por parte de todos los niños. Nos gustaría resaltar que, tras la puesta en práctica de la Unidad Didáctica de “juegos cooperativos”, todos los alumnos han conseguido los objetivos planteados, mejorando habilidades sociales, cooperativas y motrices, y especialmente, valores.

También se encuentra una **evaluación de las sesiones y autoevaluación de la práctica docente**. En general, podemos decir que el planteamiento de la unidad ha sido apropiado, ya que se ha adaptado a las características individuales y grupales de los alumnos, promoviendo el aprendizaje, integración de valores y disfrute, tanto de los niños como el nuestro propio; y la intervención docente ha sido adecuada.

➤ **Fichas de juegos cooperativos en otras unidades y grabaciones**

Al finalizar la unidad didáctica de “juegos cooperativos”, hemos ido incluyendo juegos semanales con una parte cooperativa, concretamente dentro de la unidad didáctica de “juegos del mundo”. En la sesión en la que lo hacíamos, rellenábamos esta ficha haciendo hincapié en algunos aspectos importantes, y grabábamos la asamblea final para que quedaran recogidos todos los datos posibles.

En cuanto al **desarrollo de los juegos en las sesiones**, podemos resaltar que la mayoría de los niños han trabajado muy bien, han cooperado mucho juntos, prácticamente no han discutido, tenían en cuenta al resto de compañeros, se han ayudado, se han organizado genial y han participado todos respetando la estrategia. Cabe destacar que algunos niños no han respetado las normas y han molestado a los compañeros (casos aislados), lo que influye en el clima de aula y en la forma en la que el resto de niños quiere o puede cooperar. Cuando algún grupo no avanzaba por el comportamiento de otros niños, el maestro les ha ayudado guiándoles a definir una estrategia para que pudieran conseguir el objetivo planteado.

Por otro lado, en lo referido a las **ideas relevantes de la asamblea final sobre el juego**, señalamos que el alumnado considera que han sabido organizarse, se han ayudado, han participado todos, han respetado el plan y han conseguido el objetivo. También resaltamos que saben reconocer la parte cooperativa y la no cooperativa (de oposición) de los juegos que han realizado, relacionando los juegos con la cooperación. También son capaces de reconocer cuándo trabajan o juegan de forma cooperativa y las implicaciones que esta forma de trabajo conlleva.

En algunas ocasiones, el alumnado reconoce que no han consensuado una estrategia previamente, pero ha salido sobre la marcha e iban todos a una para conseguir el objetivo del juego. También señalan y se quejan de que hay compañeros que no han trabajado bien

porque no han respetado las normas, han hecho daño a los demás y no se lo toman en serio, lo que impide el desarrollo correcto de los juegos... No obstante, cuando el juego no les ha salido, la gran mayoría del alumnado piensa que es porque han hecho el tonto, no porque no sepan cooperar.

Por último, nos gustaría destacar que en la última sesión de EF que tuvimos con el alumnado, a finales de mayo, les preguntamos **lo que habían aprendido con la asignatura a lo largo del curso**. Además de aspectos motores, podemos destacar otros aspectos que están muy relacionados con la educación en valores y con el aprendizaje cooperativo. Estos datos se encuentran en el cuaderno del maestro de ambas clases, a modo de anécdota (C.M.A., p.12, y C.M.B., p.12). Entre ellos, podemos destacar los siguientes:

- Lo que es cooperar y cómo hacerlo.
- Ayudar a los compañeros cuando lo necesitan, sin esperar recibir algo a cambio.
- Dialogar con los compañeros y pensar una estrategia entre todos antes de hacer juegos de equipo.
- Hay que esforzarse para hacer los juegos lo mejor posible, no sólo para llegar los primeros o hacerlo lo más rápido Jugar limpio y sin hacer trampas.
- Cuando un compañero se equivoca, decírselo de buenas maneras, porque así le podemos ayudar mejor.
- Respetar las normas de las sesiones.
- Ser buenos compañeros.
- Juegos de otras culturas, a los que podemos jugar en el recreo porque son muy divertidos.

➤ **Cuestionario final alumnos**

Este cuestionario ha sido contestado por la totalidad del alumnado participante en esta investigación, exceptuando un caso, el alumno 22, que ese día no acudió a clase. Este cuestionario se realizó al finalizar las sesiones de EF con estas clases, es decir, después de haber realizado tanto la unidad de “juegos cooperativos”, como las actividades cooperativas o de cooperación-oposición en otras unidades. Al igual que con los

cuadernos de los alumnos, con el objetivo de manejar mejor la información de la que disponemos, hemos elaborado unas tablas con lo más relevante. A partir de esa información, podemos destacar diversos aspectos.

En primer lugar, podemos recalcar que el 100% del alumnado reconoce que es **importante saber cooperar** con los compañeros. Las razones más comunes son que así pueden trabajar en equipo, y, sobre todo, ayudarse unos a otros, recibir ayuda y aprender a hacerlo. También argumentan que con la cooperación se pueden resolver las cosas antes y más fácilmente, se pueden hacer más amigos, ponerse de acuerdo y que es más divertido y satisfactorio. Destacamos la cita del C.A.45, que expone que “si no sabemos cooperar, no podemos hacer ningún trabajo en grupo”.

En esta misma línea, la totalidad del alumnado también expresa que **le gusta que le ayuden**, y cuando los demás lo hacen se sienten bien, alegres, felices, contentos, agradecidos... “Me siento bien porque se preocupan por mí” (C.A.8). Cuando la situación es al revés y son ellos los que tienen que ayudar, la gran mayoría del alumnado **ayuda de forma libre y no espera recibir nada a cambio**, aunque muchos niños esperan que les den las gracias por haberlo hecho. Algunos aclaran que no esperan recibir nada a cambio, “sólo es ayudar porque el compañero necesita ayuda” (C.A.24), o “lo hago porque lo necesita, no porque me obliguen” (C.A.31). En varios casos también destacan que lo que esperan recibir es ayuda cuando ellos la necesitan.

Siguiendo con la importancia de la ayuda, todo el alumnado también indica que se siente muy bien cuando **ayudan a los demás**, y lo hacen porque les gusta ayudar, les gusta sentirse bien por haber ayudado a alguien y que esa persona también se sienta bien con la ayuda recibida, les gusta que a ellos les ayuden, y se sienten obligados a ayudar cuando es un amigo o compañero. Destacamos algunas citas, como que “si yo necesitara ayuda, me gustaría que me ayudaran” (C.A.5), “me siento responsable de ayudar a las personas” (C.A.14), o “hay que ayudarse unos a otros para convivir” (C.A.34).

Por último, podemos destacar que la totalidad del alumnado cree que **necesitará cooperar en un futuro**. Hay muchos alumnos que no saben expresarlo ni explicarlo bien, pero muchos argumentan que lo necesitarán porque pueden ayudar y pueden necesitar ayuda, para trabajar en grupo o porque en muchos trabajos hay que cooperar. Resaltamos

que la cooperación “nos ayuda a hacer cosas difíciles” (C.A.25), “me sirve para la vida” (C.A.9), “para ser feliz” (C.A.38), y que “es necesario para muchas cosas” (C.A.40).

➤ **Cuestionario a las familias**

Hemos de señalar que contamos con 27 familias que nos han entregado el cuestionario. No obstante, en otra encuesta que hubo en el centro sobre una metodología que se lleva a cabo, hubo un 53% de participación por parte de las familias, lo que muestra que no es una falta de implicación exclusivamente con el desarrollo de este estudio. Para poder manejar toda la información de manera más fácil y directa, hemos elaborado unas tablas con la información más relevante. Para hacer referencia a estos cuestionarios, lo haremos teniendo en cuenta el número del alumno, por lo que el cuestionario A1 corresponde al cuestionario de la familia del alumno 1.

En lo relativo a los **aspectos clave desde la educación en la familia**, podemos señalar que la mayoría hacen referencia a la educación en valores, entre los que señalan: alegría, amor, cariño, compañerismo, constancia, convivencia, decisión, educación, empatía, esfuerzo, fe y valores cristianos, generosidad, gratitud, igualdad, paciencia, perdón, respeto, responsabilidad, sinceridad, tolerancia, unidad, o valorar lo que tienen. También hacen referencia a hábitos familiares positivos: supervisar tareas, valorar el esfuerzo, dedicación, el valor de la familia, estar unidos, reforzar actitudes positivas, buenas maneras, no infundir miedo, comunicación en la familia y con el entorno del niño, ser un ejemplo, reconocer los logros y ayudar en los fracasos, y estimular los sentimientos, la afectividad, el crecimiento personal y el buen comportamiento. En algunos casos también señalan aspectos que definen la personalidad del niño, como normas, modales, valores, y emociones; así como aprender a relacionarse con los demás, a querer, a perdonar, a ser independiente y a vivir en sociedad.

Por otro lado, en cuanto a **aspectos clave desde la educación en el centro escolar**, muchos también hacen referencia a los mismos valores que los señalados en la educación en la familia, a los cuales podemos añadir el valor de la ayuda, la amistad, la comprensión, y el respeto a la diversidad. Las familias también consideran que es clave proporcionar una formación adecuada con rutinas y hábitos de trabajo, organización y estudio; habilidades sociales y académicas, enseñar a estudiar, educar con el ejemplo, no tener

miedo a equivocarse y estar en comunicación con las familias. De la misma manera, señalan la importancia de fomentar la autonomía de los niños, motivación, participación individual, sentimiento de grupo, disciplina, buen comportamiento y normas de convivencia.

Los **valores que quieren para sus hijos** están muy relacionados con lo que acabamos de comentar. Son muchos y muy variados, y muchos de ellos coinciden con los que exponen diferentes autores, tal y como hemos expresado en el marco teórico. Entre estos valores, podemos destacar algunos como amistad, compartir, compromiso, convivencia, generosidad, gratitud, justicia, respeto, responsabilidad, sinceridad, solidaridad o tolerancia. Además de estos valores, también destacan otras actitudes o aspectos complementarios que influyen en cierta manera en los valores, entre los que podemos destacar el afecto, amor, ayuda, autoestima, bondad, comprensión, compañerismo, comunicación, empatía, esfuerzo, igualdad, paciencia, perdón, etc.

Por otro lado, a la pregunta de si **se desarrollan esos valores en el centro escolar**, la respuesta en la totalidad de los casos es afirmativa. Algunas de las formas que más abundan son que se transmiten en el día a día a través de todas las actividades, de los profesores, la metodología, con su línea educativa y con sus principios morales y su ideario. También señalan que con el ejemplo de todo el personal y la comunidad educativa, con las actitudes, a través de la convivencia, por la comunicación con la familia, y también tratándoles de forma explícita en las actividades.

Algunas de las propuestas e ideas que realizan para **mejorar la educación en valores desde la escuela** son que los docentes estén más pendientes de los niños, les dediquen más tiempo y esfuerzo, les escuchen y comprendan, presten más atención a sus necesidades, fomenten la inclusión, y que todo el profesorado asuma los mismos compromisos. También proponen inculcar valores a través de más actividades grupales, por equipos y participativas; cine-fórum, debates, lecturas, historias reales de personas “ejemplo”, proyectos sobre emociones, resolución autónoma de conflictos, trabajo cooperativo, aprendizaje a través de situaciones reales, ejemplos claros para los niños... Y también destacan el compromiso familia-escuela, hacer jornadas padres-hijos o diferentes tipos de terapias con psicólogos.

Nos llaman la atención algunas citas de las familias, como que es necesario “que los maestros se lo crean y se sigan formando” (A5), que hay que “potenciar el desarrollo de la comprensión crítica en un clima de clase de libertad y respeto por las diferencias” (A14), y que hay que “hacer ver y comprender a los padres que, si no hay esfuerzo por parte de todos, puede que los niños se queden atrás con respecto a sus compañeros” (A42). “Es difícil trabajar con las familias porque cada una tiene unas prioridades. La escuela debe ser un lugar de unificación donde se trabaje hacia un único objetivo en cuanto a valores se refiere” (A15).

Por otro lado, entre el **trabajo cooperativo o individual**, hay 18 familias que se decantan por el cooperativo, 1 por el individual, y 8 señalan que ambos. Señalan que el trabajo cooperativo es más adecuado para EF, les enseña valores, a adaptarse a los demás, a coordinarse, es una forma de trabajo más amena que la individual, y es importante saber trabajar en grupo. Una familia indica que la EF “es una asignatura óptima para desarrollar valores como el trabajo en equipo orientado al esfuerzo y no tanto al resultado” (A29). Por su parte, los que defienden ambas metodologías, exponen que depende del tipo de actividad, ya que cada una desarrolla una parte de la persona. Resaltamos que “lo ideal es el trabajo individual integrado en el trabajo en grupo a través de actividades cooperativas” (A5), que “el trabajo en equipo enriquece mucho y hay que premiar el esfuerzo, no sólo los resultados” (A12), y que “en su justa medida, ambas son beneficiosas. Se debe potenciar la visión de equipo, pero sin menospreciar el crecimiento individual” (A42).

Con respecto a la **evaluación de las actividades grupales en EF**, solamente 3 familias piensan que hay que dar una calificación igual a todo el grupo, porque “es importante que ninguno se sienta diferente” (A27). No obstante, una familia señala que “si se consigue un total trabajo en grupo de forma cooperativa, podría darse una calificación igual a todo el grupo” (A37). Por otro lado, 13 familias consideran que debe haber diferencias individuales, ya que, aunque se trabaje en grupo, cada niño es diferente, tiene distinta evolución, y hay que tener en cuenta sus capacidades y sus circunstancias personales. No todos los niños hacen las mismas aportaciones al grupo ni se esfuerzan igual, y “cada persona es diferente y los resultados de aprendizaje deben adaptarse y ser flexibles” (A14).

Por último, hay 9 familias que se decantan por un equilibrio entre ambas, ya que en el trabajo grupal se debería trabajar por igual, pero siempre hay personas que trabajan más que otras, prestan más atención, se esfuerzan más, faltan el respeto... y una nota grupal no sería justa. Algunas familias señalan que “hay que premiar el compañerismo y también el esfuerzo individual” (A12), que “aunque sean actividades grupales, es interesante discernir y valorar cómo trabaja y participa cada niño en concreto” (A44), o incluso que la calificación debería ser “60% por la valoración intergrupal y 40% el esfuerzo individual, ya que el niño debe saber que si se esfuerza tiene que haber recompensa con respecto al niño que no lo hace” (A42). Destacamos otro caso en el que explicita que la calificación debe ser “la que estime el profesor, siempre que haya dejado claro lo que evalúa y que hay que esforzarse” (A4).

Para terminar con el análisis de los cuestionarios a las familias, hacemos mención a las **preguntas cerradas**, las cuales muestran unos resultados bastante similares en todas las familias:

- La EF es una asignatura importante para el desarrollo mi hijo: la mayoría están totalmente de acuerdo.
- La asignatura de EF no sirve para nada: al contrario que en la pregunta anterior, la mayor parte de las familias no está nada de acuerdo.
- La EF se tiene que centrar exclusivamente en el desarrollo motor de los niños: las familias señalan que están nada o poco de acuerdo, exceptuando 2 casos que señalan que están de acuerdo.
- Desde EF no se puede educar en valores: prácticamente la totalidad de las familias se muestra nada de acuerdo.
- Es conveniente que los maestros de EF sepan cómo transmitir valores a los alumnos: el 100% de los encuestados se encuentra totalmente de acuerdo.

➤ **Cuestionario a docentes que imparten clase en las aulas**

Son 7 los maestros que entran en las aulas de 3º de Primaria, y destacamos que todos nos han completado el cuestionario para maestros, el cual analizamos a continuación. Para referirnos a él, emplearemos la letra M, de maestro, con el número de cuestionario

que es. De esta manera, el cuestionario perteneciente al maestro 1 será denominado M1. Al analizar los cuestionarios, nos hemos dado cuenta de que ha habido un error en su impresión, y que falta la página 2, por lo que no están completos al 100%. No obstante, analizaremos las preguntas que tenemos.

En cuanto a la **importancia sobre la educación en valores dentro de la escuela**, todos afirman que es muy importante e imprescindible, ya que desde la escuela se refuerzan y potencian los valores que se asientan desde la familia, ayudando en la formación de los alumnos y en su desarrollo como personas. Destacamos que “los valores están muy relacionados con las diferentes áreas de conocimiento que el alumnado tiene que ir consolidando a lo largo de su vida escolar” (M1, p.1), y “el objetivo de la escuela tiene que ser el educar integralmente a los alumnos para que su integración en la sociedad sea lo mejor posible, y la educación en valores es algo esencial, y más hoy en día con la crisis de valores que cada vez estamos viendo más en nuestra sociedad” (M2, p.1).

Con respecto al **fomento de la educación en valores en la docencia**, todos afirman que sí lo hacen, ya sea de forma transversal a través de cualquier actividad o vivencia de la vida cotidiana, hablando con los alumnos, favoreciendo las reflexiones individuales y grupales, aprovechando algunas campañas que se lanzan desde el centro escolar, o con actividades concretas. Resaltamos que “para trabajar la educación en valores, además de trabajo cooperativo, se trabaja la resolución de conflictos, la empatía, gestión de la competitividad, mucha escucha, potenciación de la solidaridad, el compañerismo y el saber estar” (M4, p.1).

En la **relación de la EF con la educación en valores**, señalamos que es una de las áreas en las que el alumno puede interiorizar más valores, ya que en estas sesiones los alumnos comparten muchas cosas, interactúan entre ellos, se mueven, trabajan y hacen actividades en grupo. Se puede llevar a cabo a través de actividades físicas cooperativas, pero “es el momento más difícil y costoso, pues es cuando los niños tienen una mayor interacción y probabilidad de ‘roces’” (M7, p.3). A través de este tipo de actividades, los maestros señalan que se pueden desarrollar valores muy variados que coinciden con autores expuestos en el marco teórico, tales como compromiso, convivencia, cooperación, justicia, libertad, respeto, responsabilidad, sinceridad, solidaridad o tolerancia. También destacan otros aspectos importantes de la educación en valores, como la actitud de ayuda,

colaboración, compañerismo, creatividad, empatía, equidad, esfuerzo, obediencia, resiliencia, sentimiento de grupo, o unidad.

Por otro lado, para **mejorar la educación en valores en la escuela y el entorno** se podría completar la formación del profesorado y del alumnado para su correcta interiorización, con actividades muy específicas (role-playing, cooperativas, de trabajo en equipo, dinámicas grupales), situaciones concretas que los niños puedan encontrarse en su vida diaria (relacionadas con la convivencia o resolución de conflictos), etc. “Debe educarse en valores con el ejemplo, conversar con los alumnos es fundamental, escucharles y actuar según su vivencia personal” (M3, p.3). De la misma manera, es importante trabajar con las familias con actitudes de apoyo y colaboración, así como ayudar a los alumnos a ser críticos con ellos mismos, con los demás, y con las circunstancias personales y sociales que les rodean.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Una vez completado el análisis de todos los resultados que hemos obtenido, resulta necesario abordar la discusión, pasando así al contraste de otras teorías e investigaciones que se han realizado con aspectos comunes a nuestro estudio. Lo vamos a desarrollar a partir de las categorías que hemos establecido para nuestro estudio, y son las siguientes:

➤ **Valores que se transmiten a través de actividades físicas cooperativas en EF**

Podemos afirmar que los alumnos se sienten bien y trabajan mejor cuando hablan entre los compañeros del grupo, se escuchan, expresan sus ideas y se ponen de acuerdo para elaborar una estrategia y conseguir el objetivo de la actividad, aunque tuvieran que realizarlo en varios intentos. En general han estado a gusto con los compañeros, se han ayudado, han compartido responsabilidades, y han respetado a los compañeros, los planes del equipo, las normas de las sesiones y de la unidad didáctica, y al maestro; lo que les ha permitido trabajar adecuadamente en equipo, cooperar, disfrutar y divertirse.

Con todo esto, podemos extraer que, algunos de los valores que se han transmitido a través de las actividades físicas cooperativas y que hemos comentado en el marco teórico son: amistad (Carreras y col., 1995, y Omeñaca y Ruíz, 2001), cooperación (Zurbano, 2001, y Omeñaca y Ruíz, 2001), diálogo (Carreras y col., 1995, Zurbano, 2001, Romero y col., 1997, Ortega y Mínguez, 2001, y Omeñaca y Ruíz, 2001), respeto (Carreras y col., 1995, Romero y col., 1997, y Omeñaca y Ruíz, 2001), y responsabilidad (Carreras y col., 1995, Romero y col., 1997, y Omeñaca y Ruíz, 2001). Además, también podemos señalar otros aspectos importantes que, aunque no se consideran valores propiamente dichos, tienen mucha influencia sobre ellos, como la ayuda, compañerismo, disfrute personal, escucha atenta, esfuerzo, paciencia, perseverancia o trabajo en equipo.

En esta misma línea, si volvemos a acudir al concepto de educación en valores que plasmamos en el marco teórico, podemos afirmar que a través de las actividades físicas cooperativas sí hemos educado en valores, ya que, a través de una tarea intencional y sistemática, hemos fomentado que otras personas los descubran, interioricen e integren (Ruíz, 2004).

A través de ello, podemos decir que hemos mejorado en cierta medida la realidad social más próxima al alumnado (López et al., 2003), concretamente el ámbito escolar, y

tenemos la esperanza que hayamos influido un poco en el ámbito social y familiar también. De la misma manera, en la línea de Díez y González (1996; en López et al., 2003), la educación en valores ha sido el punto de partida de nuestra tarea educativa, dada su influencia en la formación de los niños, en la resolución de conflictos y en el desarrollo de un espíritu crítico. En este sentido, también se relaciona con las ideas de Cámara (2013), puesto que el estudio ha partido de una necesidad social derivada de una crisis de valores y de unos fuertes cambios científicos y tecnológicos; con el objetivo, entre otros, de diferenciar lo que hace mejores personas y asumir de forma responsable las consecuencias de sus actos.

Por otro lado, haciendo referencia a otras investigaciones que se han realizado sobre la temática, cabe destacar la relación entre la EF y los valores. Con la investigación que hemos desarrollado, nos decantamos con la idea de que la EF es un medio idóneo para transmitir valores personales y sociales de forma automática, tal y como defendían autores como Gómez-Mármol et al. (2016), Gutiérrez (2005), y Carranza y Mora (2003; en Sánchez-Alcaraz et al., 2016). En este sentido, también consideramos que la EF debe cumplir con una planificación y metodología adecuada que favorezca valores positivos y reduzca los negativos, por lo que estamos de acuerdo con las ideas derivadas de los estudios de Sánchez-Alcaraz et al. (2016), y Giménez (2005, en ídem), que defienden que el deporte no es educativo en sí mismo y que es necesaria la acción del docente.

➤ **Integración de valores positivos en los conocimientos del alumnado**

Con la intervención docente en el aula de EF, los alumnos reconocen que han aprendido a cooperar y aspectos relacionados con la cooperación, lo que conlleva una serie de implicaciones y valores para llevarla a cabo correctamente. También son conscientes de que no hay que dejar a nadie solo ni de lado porque es importante que todos se impliquen con el grupo, prestar atención a los demás, ser buena persona, disfrutar con todos los momentos que viven, o no rendirse aunque haya que intentarlo muchas veces.

Por otro lado, consideramos que la integración de valores en los conocimientos de los niños está muy relacionada con la resolución de conflictos, ya que los han tenido que resolver por ellos mismos, por sus propios medios y con sus propias herramientas. Estos

aspectos los han podido expresar libremente en las asambleas finales, así como la forma en la que han conseguido solventarlo, cómo se han sentido, cómo han reaccionado... Además, el alumnado se muestra satisfecho y orgulloso cuando han conseguido sus propósitos y han trabajado adecuadamente, lo que aumenta el sentimiento de pertenencia al grupo y el reconocimiento del trabajo bien hecho.

De todo esto se derivan los valores positivos que se han integrado en los conocimientos del alumnado tras haber llevado a cabo actividades físicas cooperativas. Los valores que coinciden con los objetivos del trabajo y con lo expuesto en nuestro marco teórico son: cooperación (Zurbano, 2001, y Omeñaca y Ruíz, 2001), compromiso (Romero y col., 1997), diálogo (Carreras y col., 1995, Zurbano, 2001, Romero y col., 1997, Ortega y Mínguez, 2001, y Omeñaca y Ruíz, 2001), libertad (Zurbano, 2001, Ortega y Mínguez, 2001, y Omeñaca y Ruíz, 2001), paz (Carreras y col., 1995, Romero y col., 1997, Ortega y Mínguez, 2001, González, 2001, y Omeñaca y Ruíz, 2001), respeto (Carreras y col., 1995, Romero y col., 1997, y Omeñaca y Ruíz, 2001), responsabilidad (Carreras y col., 1995, Romero y col., 1997, y Omeñaca y Ruíz, 2001) y tolerancia (Zurbano, 2001, Romero y col., 1997, Ortega y Mínguez, 2001, y Omeñaca y Ruíz, 2001).

Por otra parte, también podemos señalar otros aspectos complementarios que pueden contribuir a la adquisición de esos valores, como la autonomía, ayuda, bondad, compañerismo, decisión, empatía, disfrute, implicación activa, orgullo, paciencia, perseverancia, resolución pacífica y autónoma de conflictos, satisfacción, sentimiento de grupo, trabajo bien hecho, etc.

Por todo esto podemos decir que en relación con el área curricular que más nos incumbe, y tal y como hemos comprobado con los resultados de esta investigación, podemos afirmar que a través de la EF se puede dotar a los niños de principios y valores, tal y como defiende Arufe (2011). También hemos podido comprobar que la EF es un instrumento idóneo para educar en valores (López et al., 2003), y se puede llevar a cabo a través del aprendizaje cooperativo, debido a que, en nuestro caso, hemos interrelacionado enseñanza, aprendizaje, contenido y contexto (Velázquez, 2015a). Siguiendo las ideas de Velázquez (2010; en ídem) y comprobando los resultados obtenidos, hemos fomentado el aprendizaje de cada niño individualmente y de sus compañeros, a través del trabajo en pequeños grupos heterogéneos en el que han unido esfuerzos, intercambiado información y compartido recursos.

➤ **Transferencia de los valores a situaciones motrices que no sean propiamente cooperativas**

Esta categoría la hemos podido establecer a través de las unidades didácticas que se han llevado a cabo después de la de “juegos cooperativos”, así como con las actividades específicamente cooperativas o de cooperación/oposición que se han planificado y estructurado para completar este estudio.

En general, los alumnos han trabajado adecuadamente, mostrando respeto hacia los compañeros, hacia el juego, hacia la estrategia planificada en grupo, hacia las normas de las sesiones, etc. Además, han sabido organizarse, se han ayudado, han participado todos por igual, han conseguido el objetivo... Y esto se ha dado cuando tenían que cooperar, así como cuando era una situación de oposición o incluso competición, mostrando actitudes de juego limpio y respeto al adversario.

También podemos contemplar lo que el alumnado dice haber aprendido a lo largo de todo el curso escolar en la asignatura de EF, en la que ha habido todo tipo de actividades motrices. Teniendo en cuenta estos aspectos y los mencionados anteriormente, podemos afirmar que sí ha habido transferencia de valores a situaciones motrices no cooperativas. Concretamente, algunos de estos valores, que también aparecen en nuestro marco teórico son la cooperación, el diálogo, la igualdad y el respeto . También se destacan otros aspectos como el compañerismo, altruismo, educación, esfuerzo, juego limpio, perseverancia o participación.

Por otro lado, teniendo en cuenta el enfoque de aprendizaje cooperativo aplicado en EF en el que más nos hemos basado, ha sido el enfoque conceptual de Johnson y Johnson (2009, en Velázquez, 2015). Consideramos que algunos de los elementos clave que hemos desarrollado para asegurar el éxito del trabajo grupal han sido la interdependencia positiva (entender que la consecución del objetivo depende de si todos los compañeros lo logran), la interacción promotora (ayuda, ánimo y apoyo al grupo), la responsabilidad individual (compromiso con el grupo y la tarea), las habilidades interpersonales (comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones), y el procesamiento grupal (análisis de conductas que han aparecido en el trabajo y sus consecuencias). Este tipo de actitudes también favorece la transferencia de los valores a otro tipo de situaciones que vive el alumnado, ya sean del ámbito motor o no.

➤ **Aprendizaje del alumnado relacionado con la cooperación**

Uno de los aspectos en los que nos hemos basado para fomentar valores en los alumnos, han sido las actividades físicas cooperativas, es decir, nos hemos fundamentado en el valor de la cooperación y sus implicaciones educativas. Por este motivo, nos gustaría plasmar la evolución que ha tenido el alumnado con respecto a este concepto tan complejo, teniendo en cuenta su visión personal como la del docente.

En general, los conocimientos previos que poseían sobre la cooperación eran muy escasos e incompletos. Explicaban que cooperar es trabajar en equipo, jugar juntos, hacer las cosas entre todos y participar todos, y ayudarse. Tras haber realizado la intervención didáctica y el análisis de esta investigación, podemos exponer que el alumnado ha aprendido diversos aspectos relacionados con el valor de la cooperación. No obstante, dadas sus características individuales y evolutivas, no suelen ser capaces de explicarlo bien ni realizar una definición completa que incluya diversos elementos. Algunos de los aspectos que, para el alumnado conlleva la cooperación o son importantes, son los siguientes:

- Trabajar juntos y en equipo.
- Ayudarse unos a otros (tanto ayudar como recibir ayuda).
- Escucharse y ponerse de acuerdo.
- Respetarse.
- Aprender cosas nuevas.
- Es satisfactorio, ya que se pueden resolver las cosas antes, mejor y más fácilmente.
- Les permite entenderse con los compañeros, estar a gusto con ellos, hacer más amigos y convivir mejor.
- Repartirse las responsabilidades de la tarea encomendada.
- La cooperación es importante y tiene múltiples utilidades.
- Les servirá para el futuro
- Saben cuándo hacen una actividad cooperativa por las acciones que conlleva.

Por otro lado, haciendo referencia a otras investigaciones, podemos confirmar ciertos aspectos de algunos estudios relacionados con el aprendizaje cooperativo y la EF. Podemos decir que a través de los juegos cooperativos realizados en las sesiones de EF hemos aumentado la autonomía, competencia percibida y relación con los demás, tal y como exponía Navarro et al. (2018).

Siguiendo las ideas de las investigaciones realizadas por Velázquez et al. (2014) y Velázquez (2015b), vemos que el aprendizaje cooperativo ha favorecido en los niños la mejora de habilidades sociales (Dyson, 2001, 2002; Fernández-Río, 2003; Goudas & Magotsiou, 2009; Polvi & Telama, 2000; Prieto & Nistal, 2009), la responsabilidad individual (Dyson, Linehan & Hastie, 2010) y la afectividad (Barba, 2010; Fernández-Río, 2003). Y no podemos olvidarnos que a través del aprendizaje cooperativo se pueden trabajar contenidos muy diversos (Johnson y Johnson, 1999, y Velázquez et al., 2014; en Velázquez, 2015b).

➤ **Influencia de la comunidad educativa sobre la educación en valores**

En esta categoría hacemos referencia a la concepción que tienen las **familias** sobre algunos aspectos de la educación de sus hijos, dada la inevitable y obligada influencia que tienen sobre el desarrollo de sus hijos y la adquisición de los valores.

Debido a que todas las familias consideran la educación en valores un aspecto clave en el desarrollo de los niños, podemos concluir con que poseen influencia positiva sobre ellos. La familia es la que establece los cimientos del niño, le proporciona ejemplos y modelos de actuación. Por este motivo, la forma de ser de los padres y los valores que muestren, serán un claro ejemplo de imitación por parte de los hijos. Los valores que les gustaría que adquirieran sus hijos son muy variados en función de cada familia, por lo que no podemos extraer una serie de valores comunes entre ellos.

Por otro lado, las familias consideran imprescindible la educación en valores desde el centro escolar, lo que muestra que confían en los docentes a la hora de inculcar los valores a sus hijos. A su vez, esta confianza aumenta la integración de ciertos valores en el alumnado, ya que los niños sienten que vamos todos en una dirección parecida.

También podemos señalar que la mayoría de las familias se decanta por el trabajo cooperativo frente al individual, al menos en la asignatura de EF. Damos por hecho, que a la hora de justificar su elección han tenido en cuenta lo que implica el aprendizaje cooperativo, entre otras cosas, valores, tal y como hemos mencionado con anterioridad. Además, contamos con su apoyo, ya que consideran que la EF es una asignatura importante para el desarrollo de los niños, que puede transmitir valores, y que los docentes deben saber cómo llevarlo a cabo.

Por otro lado, también debemos hacer referencia a aspectos importantes relacionados con los **maestros** que han impartido docencia en las clases en las que se ha llevado la investigación. Al igual que las familias, el profesorado también considera imprescindible la educación en valores en el centro escolar, lo fomentan día a día con el alumnado a través de diversas actividades y momentos de la vida del centro. Además, contamos con el apoyo de que consideran importante a la asignatura de EF para el fomento de la educación en valores, especialmente a través de las actividades cooperativas. Con esto podemos afirmar que todos los docentes que, junto con nosotros, influyen en la educación en valores del alumnado, caminamos en una misma dirección y juntos favoreceremos su integración en los conocimientos de los niños.

Nos parece interesante finalizar el epígrafe exponiendo que es importante que, como docentes de EF, reflexionemos sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo y de la educación en valores sobre el desarrollo integral del alumnado. No obstante, podemos destacar que, el hecho de que muchos docentes de EF utilicen el aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva, indica que comprenden que la forma de estructurar el proceso de aprendizaje y la estructura de la actividad son independientes. Sin embargo, no todos los docentes utilizan el aprendizaje cooperativo en sus sesiones de EF, ya que lo confunden con el juego cooperativo, planteando actividades en las que los alumnos tengan que coordinar esfuerzos y responsabilidades para conseguir un objetivo común (Velázquez, 2015b).

En esta misma línea, podemos señalar que los resultados del discurso de las familias y de otros docentes hacen referencia explícita a la educación en valores y en que sí los trabajan y fomentan con los niños... pero habría que analizar si se lleva a la práctica en la vida real a través de la observación de diferentes actitudes, forma de ser, dilemas,

situaciones de oposición de preferencias... Para muchos adultos la educación en valores es un ideal, pero es necesario trabajarlos de forma continuada, integrada en la vida cotidiana o en el trabajo diario del aula, no basta sólo con acciones o actividades puntuales, o con decir que sí se educa en valores.

CAPÍTULO VI. CONSIDERACIONES FINALES

6.1. CONCLUSIONES

Tras haber analizado aspectos fundamentales de la educación en valores y del aprendizaje cooperativo llevado a cabo en la escuela, y de forma especial en el área de EF, podemos finalizar con una serie de conclusiones que dan respuesta a nuestros objetivos de investigación:

OBJETIVO 1. Analizar qué valores se transmiten a través de actividades físicas cooperativas en EF:

- Las actividades físicas cooperativas que se desarrollan en las sesiones de EF transmiten numerosos valores positivos al alumnado.
- A través del trabajo cooperativo los niños desarrollan valores positivos y actitudes de ayuda, compañerismo, esfuerzo, paciencia, perseverancia, trabajo en equipo, etc.
- Es muy importante que el alumnado aprenda y adquiera ciertos aspectos relacionados y derivados de la cooperación y los beneficios que conlleva. A través de la cooperación en EF van a poder desarrollar aspectos propios del ámbito motor, así como otros aspectos cognitivos, sociales y afectivos, dando también respuesta a la normativa educativa actual.

OBJETIVO 2. Analizar si se integran valores positivos en los conocimientos del alumnado a través de actividades físicas cooperativas en EF.

- Este tipo de actividades, además de transmitir valores, consigue que se integren en los conocimientos de los alumnos.
- Es imprescindible una adecuada intervención docente con una correcta planificación, así como saber guiar a los niños en la resolución autónoma y pacífica de conflictos.

- Además de los valores anteriormente citados, también se favorece la consolidación de la autonomía, el compromiso y consenso grupal, el disfrute, la empatía, la libertad de expresión, la satisfacción, el sentimiento de grupo...
- La interiorización de valores está influida por toda la comunidad educativa: profesorado, personal no docente del centro, familia, amigos, grupo de iguales... Por este motivo es imprescindible la permanente relación entre familia y escuela, así como la coordinación docente entre las diferentes asignaturas, cursos y etapas educativas.
- Si los adultos somos un buen modelo y referente para la integración de valores en los niños y remamos todos en la misma dirección, su desarrollo será mucho más fructífero y completo, lo que le ayudará a vivir en la sociedad y a hacer de ella una sociedad más justa.

OBJETIVO 3. Analizar la posible transferencia entre el fomento de valores a través de actividades físicas cooperativas en EF a otras situaciones motrices que no sean propiamente cooperativas, especialmente en las actividades competitivas.

- La plena integración de valores permite que los niños puedan transmitirlos a otras situaciones motrices no cooperativas.
- Cuando los niños adquieren e interiorizan por completo los valores, su aplicación a otras situaciones de la vida se produce de manera automática y natural, sin pensar específicamente en ello.

6.2.LIMITACIONES

En primer lugar, haciendo referencia a las limitaciones que hemos tenido para desarrollar este TFM, podemos exponer que nos hubiera gustado comenzar antes con la intervención docente en el aula. Nuestra intención era comenzar en enero, pero por circunstancias personales y ajenas a nosotros, no fue posible y comenzamos tres meses después.

También nos gustaría destacar algunas limitaciones relacionadas con la propia intervención en el aula, como por ejemplo el espacio y materiales de los que disponíamos. Este aspecto nos ha reducido mucho los juegos que podíamos planificar, así como la formación de grupos y el número de componentes de los mismos. También hemos contado con imprevistos en la realización de algunas de las sesiones, relacionados con el cambio de espacio, pérdida de horas de EF porque había otra actividad, o porque vino personal ajeno al centro para realizar una revisión médica a los niños y no estaba todo el grupo completo en EF, si no que fueron llegando de 4 en 4, lo que dificultó el ritmo normal de la sesión y la estructura de la misma. No obstante, estos cambios se pueden considerar comunes dentro de la vida del centro y debemos saber reaccionar ante ellos, por lo que se realizaron modificaciones para que nos afectaran de la menor forma posible.

En algunas ocasiones también ha habido falta de implicación del alumnado para completar el cuaderno del alumno. A pesar de insistir en que me lo enseñaran diariamente, que lo completaran en algún rato libre porque se tardaba muy poco, o incluso a la hora de recoger todos los cuadernos al finalizar la unidad, no hemos conseguido que esta implicación aumentara demasiado.

6.3.RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

A continuación, indicamos algunas sugerencias y recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con nuestro ámbito de estudio. Se podrían realizar estudios parecidos aplicados a otra edad y con alumnos de otro colegio diferente al nuestro, ya que así se podría comprobar si los resultados son consecuencia del grupo concreto de alumnos con el que hemos trabajado, o si son parecidos en otros contextos. En este sentido, también se podría reflejar la influencia del tipo de familia, los valores que tienen, nivel socioeconómico o aspectos que consideran imprescindibles en la formación de sus hijos.

También sería muy interesante poder llevar a cabo una investigación con más duración en el tiempo en la que se pudiera aplicar una metodología de aprendizaje cooperativo durante todo el curso escolar. Estaría bien conocer las ventajas y desventajas que tiene esta metodología en EF, cómo es la adquisición de contenidos propiamente motores a través de ella, o habilidades sociales y afectivas. Es decir, que la EF, independientemente del contenido curricular que trabaje, estuviera impregnada de

educación en valores, especialmente de la cooperación. Otra opción sería implantar un modelo de educación en valores, especialmente a través de la cooperación, en un curso escolar en todos los cursos de la etapa de Educación Primaria.

Por último, señalamos que otra posible línea de investigación podría ser analizar la aplicación de un modelo de educación en valores para toda la comunidad educativa. De esta forma, podríamos conocer la práctica real de la educación en valores de otros docentes o de las familias, no quedándonos meramente en el discurso que nos proporcionan, sino tratar de analizar su práctica real a través de situaciones diversas.

6.4. REFLEXIÓN FINAL

Volviendo a la justificación de este estudio, recalamos que el desarrollo y elaboración de este TFM ha sido una oportunidad de trabajo y aprendizaje a nivel personal, social y académico.

En cuanto al nivel personal, considero que ha sido una satisfacción, ya que hemos visto la gran influencia que posee el área de EF sobre la formación integral del alumnado, y de forma especial sobre la educación en valores, aspecto tan necesario en la sociedad actual.

A nivel social, hemos podido estar en contacto con nuestros alumnos en un tema tan bonito y valioso como la educación en valores, así como con sus familias y otros docentes del centro. Esperamos haber favorecido el aprendizaje y desarrollo de los niños y que poco a poco vayan elaborando su propia escala de valores que les permita convivir en sociedad.

Y, para finalizar, a nivel académico, ya que, además de adquirir una serie de competencias básicas reflejadas en la normativa educativa universitaria, hemos podido continuar con la formación permanente que todo maestro debería tener a lo largo de toda su carrera profesional.

Y no podemos terminar este trabajo sin agradecer a todas las personas que han estado a nuestro alrededor ayudándonos, apoyándonos y aconsejándonos en todo momento: tutor, familia y amigos. Gracias a todos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alonso, G., Alonso, M., y Echarri, C. (2017). La evaluación en la cooperación como camino de mejora. En Alonso, G., Alonso, M., Bueno, D., Bueno, I., Echarri, C. y Ruíz-Omeñaca, J.V. (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación Física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices* (pp. 224-246). Madrid: CCS.
- Arufe, V. (2011). La educación en valores en el aula de Educación Física. ¿Mito o realidad? *EmásF Revista digital de Educación Física*, 2 (9), 32-42.
- Bantulá, J. (2004). *Juegos Motrices Cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En Díaz M. y Giráldez, A. (coord.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp.23-35). Barcelona: Graó.
- Cámara, A.M. (2013). La educación en valores a través del aprendizaje-servicio. *Edetania*, 44, 187-196.
- 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. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 142.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2017).
- Fernández-Río, J. y Velázquez-Callado, C. (2005). *Desafíos Físicos Cooperativos. Retos sin competición para las clases de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J., Rodríguez, J.M., Velázquez-Callado, C. y Santos, L. (2003). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. Madrid: CCS.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta.
- Gaviria, D.F. y Castejón, F.J. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Movimiento*, 22(1), 251-262.

- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Akal.
- Hernández, J. (2004). Teoría curricular y didáctica de la Educación Física. En A. Fraile (Ed.), *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 29-61). Madrid: Biblioteca nueva.
- Herrero, V. (2015). *La cooperación en Primaria en el área de Educación Física. Propuesta de intervención didáctica basada en los retos cooperativos* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295.
- López-Pastor, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V.M., Monjas, R. y Pérez-Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona: Inde.
- Marín, M.N. (2013). La Educación Física a través de los valores y el bilingüismo. *Emotion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 155-172.
- Navarro, R., Rodríguez-Fernández, J.E. y Cons, M. (2018). Evaluación de la incidencia de una unidad didáctica de juegos cooperativos en las necesidades psicológicas básicas en alumnado de Educación Primaria. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 9(53), 36-54.

- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-234). Barcelona: Gedisa.
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 9 (2), 61-78.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Parra, J.M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pastor, L. (2015). *Inclusividad y valores en educación* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez-Pérez, C. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón*, 60 (1), 99-112.
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260.
- Ruíz-Omeñaca, J.V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.

- Ruíz-Omeñaca, J.V. (2017). Cómo promover el aprendizaje en situaciones motrices cooperativas. En Alonso, G., Alonso, M., Bueno, D., Bueno, I., Echarri, C. y Ruíz-Omeñaca, J.V. (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación Física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices* (pp. 84-120). Madrid: CCS.
- Ruíz-Omeñaca, J.V. y Bueno, D. (2017b). Contribución de la cooperación a la adquisición de competencias. En Alonso, G., Alonso, M., Bueno, D., Bueno, I., Echarri, C. y Ruíz-Omeñaca, J.V. (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación Física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices* (pp. 32-51). Madrid: CCS.
- Ruíz-Omeñaca, J.V. y Bueno, I. (2017a). Ocho cuestiones sobre cooperación en Educación Física. En Alonso, G., Alonso, M., Bueno, D., Bueno, I., Echarri, C. y Ruíz-Omeñaca, J.V. (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación Física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices* (pp. 14-31). Madrid: CCS.
- Sáenz-López, P. (2015). Valores y educación emocional a través de la actividad físico-deportiva. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 4, 1-2.
- Sánchez, B.J., López, G., Valero, A., y Gómez, A. (2016). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad física y Deporte: ciencia y profesión*, 25, 45-58.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Toro, M.D. (2005). *Inteligencia personal y vital. El arte del bien ser y del buen vivir*. Madrid: Visión Net.
- Unicef (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Unicef Comité Español.
- Velázquez, C. (2014). Los peligros en el proceso de introducción de actividades cooperativas en Educación Física. *La Peonza, Revista de Educación para la paz*, 4, 22-29.
- Velázquez, C. (2015a). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 50, 25-31.

- Velázquez, C. (2015b). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *RETOS, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239.
- Velázquez, C., Fraile, A. y López-Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento* 20(1), 239-259.
- Vicente, M. (2009). Teoría y práctica: un viaje de ida y vuelta. Atlas.ti y el proceso de investigación cualitativa. En Francis, S. y Sánchez, M.C. *Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores: manual de grado* (pp. 95-122). San José, Costa Rica: AECI, Universidad de Salamanca y Universidad de Costa Rica.