



CAMPUS PÚBLICO
MARÍA ZAMBRANO
SEGOVIA



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

**Grado de maestro en Educación Primaria
(Educación Física)**

TRABAJO FIN DE GRADO

**La cooperación en Primaria en el área
de Educación Física. Propuesta de
intervención didáctica basada en los
retos cooperativos.**

Autora: Victoria Herrero Toledano

Tutor académico: Roberto Monjas Aguado

Marzo de 2015

RESUMEN

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa en la que el alumnado trabaja junto en pequeños grupos heterogéneos para conseguir un objetivo común y adquirir un conocimiento.

En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se presenta una revisión bibliográfica partiendo del juego hasta llegar al juego cooperativo en Educación Física (EF), así como una posterior intervención didáctica en un aula de Primaria.

La intervención se ha realizado en un aula de 23 alumnos de 4º curso de Educación Primaria (9-10 años). Los instrumentos de evaluación conllevan una evaluación formativa del alumnado, y están basados en un Cuaderno del Maestro, Cuadernos de los Alumnos, y la evaluación que nos ha proporcionado el maestro del aula de EF. A partir de esto, con los resultados obtenidos podemos 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.

De aquí se deriva la importancia que tiene trabajar los juegos o retos cooperativos en el área de EF, debido a su potencial educativo en valores y al fomento del desarrollo integral del alumnado.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, educación en valores, educación física, intervención didáctica, retos cooperativos.

ABSTRACT

Cooperative learning is an educational methodology in which students work in small mixed groups in order to reach a common goal and to acquire knowledge.

This final degree paper has a bibliography review which goes from game to cooperative game in Physical Education (PE), and furthermore a project of education in a classroom of Primary.

The project has been carried out in a classroom with 23 students of fourth course (9-10 years old). The assessment's tools involve a formative assessment of the students, and they are based in a teacher's notebook, student's notebook, and the assessment from the PE teacher of the classroom. Using these tools to get the results, we can realise that cooperative learning develops social skills and values, such as solidarity, aid, empathy, respect and effort.

For these reasons, we can conclude that it's important to use cooperative games or challenges in PE, due to their educative possibilities in values education and they can also contribute to promote the global development of the students.

Keywords: cooperative learning, values education, Physical Education, educational project, cooperative challenges.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	1
3. Justificación.....	2
4. Fundamentación teórica.....	5
4.1. El juego.....	5
4.1.1. Definición de juego.....	5
4.1.2. Características del juego.....	6
4.1.3. Clasificación del juego.....	8
4.2. El juego como recurso educativo.....	10
4.2.1. Definición de juego educativo.....	10
4.2.2. Características del juego educativo.....	10
4.2.3. El juego y el aprendizaje constructivo.....	12
4.3. El juego en el área de EF.....	13
4.3.1. El juego en EF.....	13
4.3.2. El juego en la legislación.....	15
4.3.3. La importancia de la estructura de la sesión.....	18
4.3.4. El papel del maestro.....	20
4.3.5. Características de los alumnos del 2º ciclo.....	22
4.3.6. Evaluación.....	23
4.4. Los juegos cooperativos.....	26
4.4.1. El aprendizaje cooperativo.....	27
4.4.1.1. Definición de aprendizaje cooperativo.....	27
4.4.1.2. Características y componentes del aprendizaje cooperativo.....	28
4.4.2. El juego cooperativo.....	30
4.4.2.1. Definición y características del juego cooperativo.....	30
4.4.2.2. Potencial educativo de los juegos cooperativos.....	31
4.4.3. Los retos o desafíos cooperativos.....	33
4.4.4. Educación en valores a través de la cooperación en EF.....	34
4.4.5. El papel del maestro en los juegos cooperativos.....	35
5. Intervención didáctica.....	38
6. Resultados de la intervención.....	39
6.1. Aprendizaje del alumnado.....	40

6.2. Concepto de cooperación	41
6.3. Interrelación entre el alumnado	43
6.4. Problemas que han surgido.....	45
6.5. Papel del maestro.....	47
6.6. Evaluación de la propuesta.....	48
7. Consideraciones finales, aportaciones y limitaciones	50
7.1. Aportaciones del trabajo.....	50
7.2. Oportunidades, limitaciones y perspectiva de futuro	52
8. Referencias bibliográficas	54
9. ANEXOS.....	56
Anexo 1: unidad didáctica “Retos cooperativos”	I
Anexo 2: tarjetas de formación de grupos	XVIII
Anexo 3: fichas explicativas (sesión 3)	XIX
Anexo 4: Cuaderno del Alumno	XX
Anexo 5: Cuaderno del Maestro	XXII
Anexo 6: ficha de evaluación para el maestro de EF del aula.....	XXX
Anexo 7: análisis de los Cuadernos de los Alumnos.....	Cd adjunto
Anexo 8: análisis del Cuaderno del Maestro	Cd adjunto
Anexo 9: producciones escaneadas de los Cuadernos de los Alumnos.....	Cd adjunto
Anexo 10: producciones escaneadas del Cuaderno del Maestro.....	Cd adjunto
Anexo 11: grabación de la evaluación grupal final	Cd adjunto
Anexo 12: ideas importantes de la evaluación grupal final.....	Cd adjunto
Anexo 13: evaluación escaneada del maestro de EF del aula	Cd adjunto

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) es realizado para concluir con los estudios de Grado de Magisterio de Educación Primaria con mención en Educación Física (EF), e integrar en él los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo de esta titulación.

En las siguientes páginas trataremos de hacer una revisión teórica sobre la cooperación en la educación, especialmente en nuestro área. Para ello nos basaremos en las ideas y teorías de diferentes autores para concluir con una intervención didáctica en 4º de Educación Primaria basada en retos cooperativos.

Este trabajo está dividido en 7 apartados en los que se explican los objetivos y justificación del mismo, su fundamentación teórica, la intervención didáctica y sus resultados, y por último, unas consideraciones finales, aportaciones y limitaciones.

Nos parece necesario aclarar que a lo largo de todo el trabajo utilizaremos el genérico de alumno o maestro para referirnos tanto al sexo masculino como al femenino.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que han guiado la elaboración de este trabajo, “La cooperación en Primaria en el área de Educación Física. Propuesta de intervención didáctica basada en los retos cooperativos” han sido los siguientes:

- Ampliar los conocimientos acerca de la cooperación.
- Remarcar la importancia de la cooperación en el ámbito educativo.
- Conocer el papel de los juegos o retos cooperativos en el área de EF.
- Realizar una intervención didáctica para comprobar si los resultados se relacionan con la fundamentación teórica.
- Valorar el potencial del aprendizaje cooperativo como recurso para el trabajo docente en un futuro profesional.

3. JUSTIFICACIÓN

Actualmente, el aprendizaje cooperativo es un tema que parece estar de moda en la sociedad actual, y más concretamente en el ámbito escolar. A pesar de ello, hay pocos maestros que trabajen este aspecto en el desarrollo de su práctica docente o lo realizan de una manera poco adecuada porque lo confunden con otros conceptos. No obstante, para muchos docentes sí es un reto a conseguir, entre otras cosas por el alto contenido de educación en valores que posee y por su fomento del desarrollo global del alumnado.

Queremos resaltar que el aprendizaje cooperativo no sólo viene determinado por el maestro y por la metodología que utilice, sino también por las características individuales del alumnado y del grupo-aula en el que se encuentre. Hay que desarrollar este aprendizaje de los alumnos atendiendo a estos aspectos y tratando de potenciar y desarrollar al máximo todas sus capacidades. De esta manera, el alumno desarrolla su ámbito cognitivo, afectivo, social y motor, y se consigue así su desarrollo integral.

La elección de este tema para la realización del TFG procede del interés por dos asignaturas que se cursan en el grado: “*Juegos y deportes*”, perteneciente a la mención de EF, y “*Educación para la paz y la igualdad*”. En ambas asignaturas estudiamos la importancia de trabajar la cooperación en el ámbito educativo, y era una cuestión que queríamos llevar a cabo en un aula de Primaria, por aprender más sobre este tema y poder comprobar su potencial educativo y mejorar la formación y experiencia como futuros maestros.

Por estos motivos se desarrolla este tema, no sólo para conocer más acerca de la cooperación en educación, sino para poder llevarlo a cabo nosotros mismos. Además, consideramos que es un tema importante para cualquier maestro de EF, ya que nuestro área es muy propenso para desarrollar este tipo de aprendizaje en el alumnado. Por último, es necesario que todo maestro conozca los beneficios del aprendizaje cooperativo en la sociedad actual, donde cada vez parece que se da menos importancia a los valores sociales, y saber cómo desarrollarlo en un aula de Primaria.

En cuanto a la modalidad de TFG que vamos a desarrollar, podemos enmarcarlo dentro de propuestas de innovación educativa, ya que se lleva a cabo una intervención didáctica en un aula de Primaria, y también dentro de proyectos educativos centrados en aspectos particulares de la enseñanza, debido a que desarrollamos un contenido específico propio de la EF, los retos cooperativos.

Este TFG contribuye a desarrollar las competencias establecidas en la Memoria del Plan de Estudios del Título de Grado de Maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (Real Decreto 1393/2007), y se exponen en la siguiente tabla:

	Competencia relacionada con los estudiantes	Relación con el TFG
GENERALES	1. Poseer y comprender conocimientos en la Educación (p.27).	Fundamentación teórica: se utiliza terminología adecuada, referencia a características del alumnado, currículum de Primaria y aspectos relevantes de la práctica educativa.
	2. Aplicar conocimientos a su trabajo o vocación de forma profesional y poseer las competencias que se demuestran con la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas educativos (p.28).	Hemos llevado a cabo una intervención didáctica y hemos realizado un análisis crítico de la misma.
	3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética (p.28).	Teorías e ideas de diferentes autores. Intervención didáctica en la que se reúnen e interpretan observaciones y reflexiones recogidas en un aula de EF de Primaria.
	4. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado (p.28).	Finaliza con la exposición y defensa ante un tribunal, por lo que en esa exposición se demostrará el desarrollo de esta competencia.
	6. Desarrollar un compromiso ético en su futuro profesional que debe potenciar la educación integral, con actitudes críticas y responsables (p.29).	A través de los retos cooperativos se fomenta la igualdad, la integración del alumnado y la educación en valores.
FORMACIÓN BÁSICA	3. Conocer principios generales de Primaria, diseñar y evaluar proyectos, dominar estrategias metodológicas activas y recursos variados (p.33).	Diseño de una intervención didáctica basada en todos estos aspectos.
	9. Fomentar la convivencia en el aula, valores democráticos, respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando la discriminación (p.36).	La intervención didáctica fomenta la educación en valores y la integración social.

DIDÁCTICO DISCIPLINAR	12. Comprender principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la EF (p.41).	La EF posee un gran componente en esta formación, aspecto que se menciona en la fundamentación teórica de este TFG.
	13. Comprender el papel de la EF en la formación básica de Primaria y las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a ella (p.41-42).	A lo largo de todo el trabajo se hace mención al currículum escolar de EF, y al desarrollo y evaluación de contenidos y competencias básicas a través de diferentes recursos didácticos.
PRÁCTICUM Y TFG	1.i. Adquirir destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.(p.43).	Este TFG ha promovido el aprendizaje autónomo, puesto que es un trabajo que se desarrolla individualmente y el autor es el responsable y dueño de su propio proceso de aprendizaje.
OPTATIVIDAD: EF	5. Comprender el potencial educativo de la EF y su papel en la sociedad actual, para intervenir de forma autónoma en el contexto escolar al servicio de una ciudadanía constructiva y comprometida” (p.47).	Este TFG está inminentemente relacionado con el área de EF, por lo que desarrolla estas competencias a través de su fundamentación teórica, puesta en práctica de la intervención didáctica y análisis de los resultados.
	6. Saber transformar la EF en procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a las diversas realidades escolares en las que desarrollarán su función docente (p.47).	

Figura 1: competencias de grado que se desarrollan con este TFG

Una vez justificado el tema elegido y habiendo relacionado el TFG con las competencias docentes de maestro en Educación Primaria, comenzaremos el cuerpo principal del trabajo con la fundamentación teórica, cuyos contenidos se detallan a continuación.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para cumplir los objetivos expuestos en el apartado 2, el desarrollo de este marco teórico se divide en cuatro grandes bloques basados en aspectos relativos a los retos cooperativos. Empezaremos por una aproximación al concepto de juego y juego educativo, siguiendo con los juegos en el área de EF y finalizando con los propios juegos cooperativos.

Trataremos de abordar este tema desde una perspectiva didáctica, en la que en todo momento esté presente el proceso de enseñanza-aprendizaje y todas las implicaciones que éste conlleva.

4.1. EL JUEGO

Para comenzar, en este apartado exponemos la definición y características del juego, así como una clasificación donde enmarcar nuestro ámbito concreto de estudio.

4.1.1. Definición de juego

En primer lugar, se hace necesario especificar la definición de juego según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, la cual define juego como “acción y efecto de jugar”. Por su parte, dentro de las acepciones de la palabra jugar que tienen relación con nuestro contexto encontramos las siguientes:

- (1) Hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse.
- (3) Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él interés.

Con esta definición se realiza un acercamiento a nuestro contexto, pero es necesario concretar más en lo que nos vamos a centrar, ya que la definición de juego es muy amplia. Sandoval (2010) define el juego como algo innato al ser humano a través del cual aprendemos a relacionarnos con nuestro ámbito familiar, social y cultural. Omeñaca y Ruíz (2002, p.9) también lo definen como “actividad alegre, placentera y libre que se desarrolla dentro de sí misma sin responder a metas extrínsecas e implica a la persona en su globalidad, proporcionándole medios para la expresión, la comunicación y el aprendizaje”.

Por otro lado, López Cutillas y García (2011) explican lo siguiente:

El juego representa una actividad (física o pasiva) libre o voluntaria, pura, improvisada, intrínseca o espontánea y placentera, practicada durante el ocio que se lleva a cabo con el propósito principal de divertirse/entretenerse, y de las cuales se deriva placer, expresión personal y satisfacción, de manera que la participación en el propio juego provee la gratificación deseada. (...) Así, es una actividad lúdica o la práctica de actividades sin esperar recibir nada a cambio, y se desarrolla en ausencia de intereses.

Delgado (2011) explica que el juego ayuda a las personas a comprender el mundo que nos rodea y a desarrollarnos en él. Por ello, define el juego como “una acción libre y voluntaria que ocurre dentro de unos límites espaciales y temporales y bajo unas reglas libremente consentidas.” (Delgado, 2011, p.4). También expone que se realiza desinteresadamente, buscando el sentimiento de alegría que produce y el poder transformar la realidad en función de lo que deseamos.

A partir de estas definiciones, podemos extraer la nuestra propia. Podemos definir el juego como una actividad libre y espontánea que se realiza de forma desinteresada en un momento concreto como forma de diversión y entretenimiento, y está regida por unas reglas previamente consensuadas. Produce sentimientos de placer, alegría y satisfacción y desarrolla la globalidad de la persona que lo practica.

4.1.2. Características del juego

Para complementar la definición de juego que hemos realizado en el apartado anterior, es importante hacer alusión a las características más importantes que posee el juego en su globalidad.

Linaza (1991) expone algunos elementos comunes a todos los juegos, y son los siguientes:

- Es libre, espontáneo, gratuito y no condicionado por refuerzos externos.
- Es una meta en sí mismo y produce placer y satisfacción por el hecho de practicarse.
- Las conductas lúdicas poseen una organización específica que lo diferencia de otras tareas.
- Predominan los medios sobre los fines y es una acción autotélica, es decir, el objetivo del juego son las propias acciones que lo conforman.

- Se define desde su propio organismo, ya que es una forma de interactuar con la realidad que se regula por los participantes y no por la realidad externa.

Por otro lado, encontramos que Omeñaca y Ruíz (2002) citan los rasgos que consideran más importantes en el juego:

- Constituye una fuente de alegría, júbilo y placer.
- Es un fin en sí mismo, aunque como docentes también se utiliza como instrumento de aprendizaje.
- Es espontáneo, voluntario y libremente elegido, aunque normalmente es necesario un establecimiento de normas.
- Favorece el aprendizaje, influyendo en el desarrollo cognitivo, motriz, social y afectivo.
- Es una forma de expresión y es una representación simbólica de sentimientos, preocupaciones, experiencias y necesidades.
- Involucra la participación activa.
- Tiene puntos de encuentro con las “conductas serias”: es una forma de enfrentarse a la realidad que “implica a la totalidad individual y proporciona vivencias y experiencias que permiten el progreso personal” (p.9).
- Forma un “mundo aparte”, ya que “perderse en el espacio-tiempo del juego, de disfrutar de cada uno de sus instantes, de verse absorbido por la magia de la actividad lúdica, nos sitúa en una esfera diferente, alejada de lo ‘serio’ de la vida diaria” (p.9).

Sandoval (2010) también explicita las características del juego, que poseen rasgos parecidos a las que acabamos de comentar, y expone las siguientes:

- Es una actividad libre.
- No es la vida corriente, es independiente del mundo exterior, subjetivo y es capaz de transformar la realidad exterior en un mundo de fantasía.
- Es una actividad desinteresada que se desarrolla dentro de sí misma y produce satisfacción.
- Es limitado en tiempo y espacio.
- Tiene un orden que lo define.
- “El juego oprime y libera, el juego arrebató, electriza, hechiza. Está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía” (p.107).
- Fomenta la resolución, porque pone en juego las facultades del niño.

- Está rodeado de misterio.
- Es una lucha por algo o una representación de algo.

Todas estas características que acabamos de citar completan la definición propia de juego y son complementarias entre sí. Más adelante concretaremos más las características de los juegos en la educación, que es lo que más nos incumbe en este TFG.

4.1.3. Clasificación del juego

A la hora de utilizar el juego es conveniente conocer las diferentes posibilidades que tenemos cuando nos planteamos su aplicación. Para ello es muy adecuado conocer diferentes clasificaciones que nos permitan aprovechar su uso lo mejor posible. En un principio, la mayoría de las clasificaciones propias de los juegos motrices se realizaban en función de las habilidades físicas que con ellos se desarrollaban. Por ejemplo, Torres (2013) expone varias clasificaciones del juego, y hace referencia a Moreno (1992), que los divide en varias categorías:

- “De locomoción: carreras, saltos, equilibrios.
- De lanzamiento a distancia: a mano, con otros elementos propulsivos.
- De lanzamiento de precisión: bolos, discos, monedas ...
- De pelota y balón: baloncesto, fútbol.
- De lucha: lucha, esgrima.
- De fuerza: de levantamiento, transporte, de tracción y empuje ...
- Náuticos y acuáticos: pruebas de nado, vela, remo ...
- Con animales: luchas, caza ...
- De habilidad en el trabajo: agrícolas.
- Diversos no clasificados.”

Torres (2013) también hace referencia al criterio utilizado por Blázquez (1986), que clasifica el juego:

- En función del grado de energía: juegos muy activos, activos, de media intensidad o de poca intensidad.
- En función del grado intervención: juegos de eliminación progresiva o de participación total.
- En función del tipo de movimiento: juegos de marcha, de carrera, de salto, de lanzamientos, de lucha, de equilibrio, de coordinación o sensoriales.
- En función de su dimensión social: juegos individuales, de grupo o de equipos.

Por otro lado, Sandoval (2010) realiza una clasificación de los juegos en función de sus objetivos, dividiéndolos en:

- Juegos sensoriales: “provocan la sensibilidad en los centros comunes de todas las sensaciones” (p.108).
- Juegos motores: desarrollan la coordinación de movimientos, habilidades motrices básicas, juegos de mano, pelota, fuerza...
- Juegos intelectuales: tratan de descubrir relaciones entre diferentes cosas, desarrollan la imaginación, reflexión, razonamiento...
- Juegos sociales: fomentan la agrupación, cooperación, responsabilidad grupal...

Por su parte, Omeñaca y Ruíz (2002) diferencian tres tipos de juegos en función de la estructura de meta en el planteamiento del juego:

- Juegos con estructura de meta individualizada: los objetivos para cada persona no están relacionados con los de las demás, por lo que no se promueve la interacción social.
- Juegos con estructura de meta de competición: hay relación entre los objetivos individuales, ya que sólo se pueden alcanzar a costa de los compañeros del mismo grupo.
- Juegos con estructura de meta de cooperación: los objetivos para cada persona van unidos a los de las demás, por lo que cada uno logra su objetivo sólo si el resto de compañeros alcanza los suyos.

Desde nuestro punto de vista, las clasificaciones más adecuadas para trabajar dentro del ámbito educativo son la de Sandoval (2010) y Omeñaca y Ruíz (2002). El primero de estos autores se fija en los objetivos dentro del propio juego, mientras que los otros prestan especial atención a quién consigue esos objetivos y cómo influyen los compañeros.

En ambas clasificaciones podemos enmarcar los juegos cooperativos, eje de nuestro TFG, encontrándose dentro de los juegos sociales, o como propia categoría dentro de otra clasificación. Lo que sí podemos afirmar es que estos autores reconocen la importancia e influencia que poseen los juegos cooperativos en las relaciones sociales, aspecto muy relevante para nuestra intervención didáctica.

4.2. EL JUEGO COMO RECURSO EDUCATIVO

Una vez que conocemos la importancia del juego, vamos a abordar su trascendencia en el ámbito educativo. De esta manera explicaremos la definición y características del juego educativo, así como su relación con el aprendizaje constructivo.

4.2.1. Definición de juego educativo

El juego posee un gran papel dentro de la educación, motivo por el cual se hace necesario definir el juego educativo. Omeñaca y Ruíz (2002, p.21) citando a Imeroni (1989), conciben el juego “no como medio para educación motriz, sino como medio para la educación en su sentido más amplio”. Es decir, afirman que a través del juego se pretende fomentar el desarrollo integral de los alumnos, yendo más allá de la propia motricidad.

Llevando este término más al ámbito educativo, Muñoz (2008) define el juego como “una actividad intrínsecamente motivadora, mediante la cual el profesor enseña y el alumno aprende, por sí solo o con ayuda, los objetivos planteados”.

A partir de estas definiciones más relacionadas con el uso del juego en la educación, podemos extraer que es un recurso y contenido que se debe utilizar con unos objetivos concretos para potenciar el desarrollo global de nuestro alumnado. No sirve de nada plantear juegos a los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje si no se corresponden con unos objetivos previamente planificados.

4.2.2. Características del juego educativo

Muñoz (2008) explica que para que el juego influya en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, debe reunir las siguientes características:

- Posibilitar el desarrollo integral del alumno.
- Establecer una vía de aprendizaje de comportamientos cooperativos.
- Fomentar la participación activa y constante de todo el alumnado.
- Procurar un equilibrio entre la actividad motriz y el descanso.
- Constituir un reto alcanzable.
- Dar más importancia al proceso y no al producto.

Para completar estas características, Omeñaca y Ruíz (2002) afirman que el juego posee un elevado potencial educativo, y para ello argumentan lo siguiente:

- Ofrece experiencias motrices variadas.
- Constituye una situación contextualizada de aprendizaje.
- Es una forma espontánea de acercar el niño a su entorno.
- Desarrolla la globalidad del alumnado.
- Fomenta la búsqueda de soluciones creativas.
- Promueve situaciones de interacción social.

Con el objetivo de justificar nuestro uso del juego, consideramos necesario explicitar los beneficios que el juego posee. Muñoz (2008) explica que el juego influye sobre el alumnado en los siguientes aspectos:

- “Aceptación del Yo.
- Conocimiento y dominio del mundo que le rodea.
- Conocimiento de los demás.
- Desarrollo armónico e integral.
- Favorecer la motivación y la socialización.
- Aceptación de las reglas y potenciación de la responsabilidad.”

Por otra parte, López Cutillas y García (2011) argumentan que para que el juego sea educativo, debe transmitir una serie de conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, y se debe realizar, además de por medio de la palabra, a través de nuestras acciones, sentimientos y actitudes. Argumentan también que mediante el juego se fomenta la libertad y la creatividad, poniendo en juego valores morales, físicos y humanos. Defienden la utilización del juego en la educación en valores, ya que a través de él “se pueden inculcar muchos principios y valores: generosidad, dominio de sí mismo, entusiasmo, fortaleza, valentía, autodisciplina, capacidad de liderazgo, altruismo”.

Sandoval (2011) recalca la importancia del juego en la educación, ya que éste prepara la vida social del niño, consolida el carácter y fomenta la solidaridad y la creatividad. Además, afirma que “los juegos desenvuelven el lenguaje, despiertan el ingenio, desarrollan el espíritu de observación, afirma la voluntad y perfeccionan la paciencia. También favorecen la agudeza visual, táctil y auditiva; aligeran la noción del tiempo, del espacio; dan soltura, elegancia y agilidad al cuerpo” (Sandoval, 2011, p.106-107).

Por lo tanto, para que el juego se convierta en educativo, es imprescindible que proporcione una motricidad variada con una participación elevada del alumnado,

fomentado así su desarrollo integral, la interacción social y la cooperación, y primando siempre el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solamente atendiendo al producto final.

4.2.3. El juego y el aprendizaje constructivo

Omeñaca y Ruíz (2002) defienden la enseñanza basada en el aprendizaje constructivo, que utiliza los conocimientos previos de los alumnos para construir otros nuevos. Por este motivo, el maestro debe tener en cuenta lo que ya saben los alumnos para planificar las actividades, tratando de que les proporcionen los medios necesarios para su desarrollo integral. Estos autores realizan una propuesta de exploración de los conocimientos previos, la cual plasman en el siguiente gráfico:

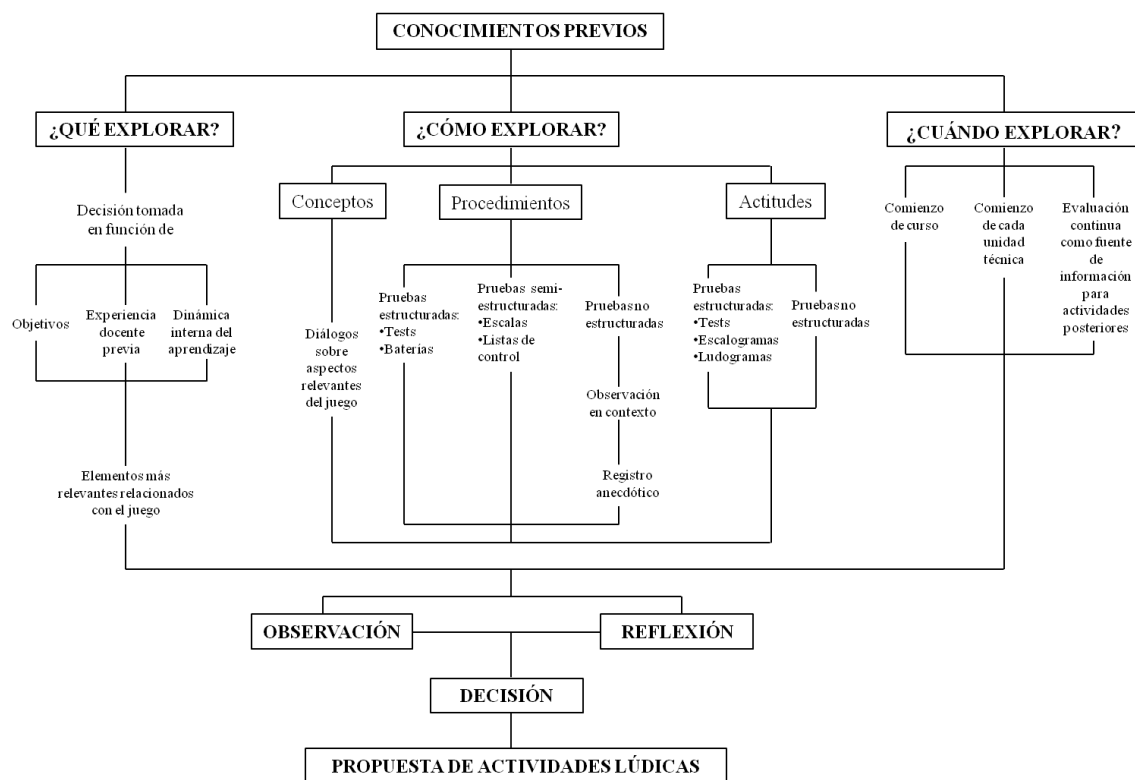


Figura 2: exploración de los conocimientos previos. Omeñaca y Ruíz (2002, p.24)

En este gráfico se muestra qué conocimientos previos hay que explorar en el alumnado, cómo acercarnos a ellos y cuándo evaluarlos. La planificación de las actividades por parte del maestro consta de la observación y reflexión de los conocimientos previos para decidir qué actividades son más adecuadas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea adecuado. Por estos motivos, es importante conocer lo que ya saben los alumnos para planificar las actividades y que éstas sean significativas en su aprendizaje. A través del juego podemos acceder de forma sencilla

en muchos casos a estos conocimientos previos, que nos sirvan para plantearnos nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3. EL JUEGO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Tras recalcar la importancia del juego como recurso educativo, resulta necesario relacionarlo con el área de conocimiento desde la que vamos a trabajar, la EF. Por ello, en este apartado tratamos de enmarcar el juego dentro de la EF, su mención en la legislación vigente, la importancia de la estructura de la sesión, el papel del maestro, las características de los alumnos de 2º ciclo y la evaluación a través del juego en EF.

4.3.1. El juego en Educación Física

Con el objetivo de justificar nuestro uso del juego en el área de EF, se hace necesario recurrir a algunos autores que defienden su utilización en esta asignatura.

Muñoz (2008) explica que en EF, a través del juego se puede globalizar e interrelacionar los contenidos propios de la materia, favoreciendo de esta manera el desarrollo integral del alumnado (capacidad cognitiva, motriz, afectiva y social). Por este motivo, los juegos planteados deben tener en cuenta los objetivos planificados, el número de alumnos, el espacio, los materiales, la organización del grupo, la estructura de sesión, el control del esfuerzo y la motivación.

En relación a esto, López Pastor et al. (2003) recalcan que es importante que los juegos sean coherentes entre sí, con unos criterios establecidos, y deben estar relacionados para que las sesiones tengan sentido en sí mismas. De la misma manera, explican que la EF no puede reducirse a una serie de juegos dinámicos en los que los alumnos se diviertan sin aprender nada, sino que tienen que estar influidos por una serie de objetivos y contenidos didácticos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea completo. Los autores critican que muchos maestros abusan de los juegos para rellenar la sesión de EF, realizando en cada fase diferentes juegos sin ningún sentido entre sí ni con los objetivos planteados. Ante esta problemática y basándose en la intencionalidad educativa de las clases de EF, plantean otras metodologías y fases más adecuadas al ámbito escolar, basándose en las reflexiones y verbalizaciones con el alumnado. Este aspecto lo desarrollaremos más adelante, en el apartado de estructura de sesión.

En definitiva, a la hora de utilizar el juego como herramienta educativa en nuestras clases de EF es necesario ser críticos y no nos debe valer simplemente con realizar la actividad, con “jugar” sin más. Es necesario que los juegos respondan a una finalidad educativa.

El juego en EF desarrolla al alumnado de forma global, y tal y como argumenta Sandoval (2010), el juego posee gran importancia en EF porque “pone en actividad todos los órganos del cuerpo, fortifica y ejercita las funciones psíquicas” (p.106). En este sentido, Muñoz (2008) también afirma que el juego desarrolla habilidades físicas básicas y específicas, así como actitudes y comportamientos afectivos y sociales, y también es una herramienta para impulsar los hábitos de salud e higiene, fomentando una buena calidad de vida.

López Cutillas y García (2011) explicitan los beneficios que poseen los juegos educativos dentro del área de EF, y se resumen en los siguientes:

- Permite al alumno descubrir el mundo y sus capacidades, preparándole para el trabajo y el descanso.
- Fomenta el valor, conocimiento y práctica del movimiento y de la aptitud física, influyendo en el bienestar, disfrute de la vida y salud óptima.
- Promueve la adquisición y mejora de destrezas motoras, desarrollando coordinación, lateralidad, balance, ritmo, imagen de cuerpo y orientación espacial.
- Promociona actitudes positivas que conduzcan al aprendizaje y participación para toda la vida.

Por otro lado, Omeñaca y Ruíz (2002), tal y como hemos explicado anteriormente, se basan en el aprendizaje constructivo, y para ello exponen que para que los juegos en EF fomenten este tipo de aprendizaje, hay que tener en cuenta los siguientes elementos:

- El juego representa un entorno cambiante, un “creador de acontecimientos”.
- El alumno es el protagonista del aprendizaje.
- El grupo regula las relaciones que se establecen en el juego.

De la misma manera, Muñoz (2008) también realiza una serie de consideraciones didácticas del juego motriz en EF:

- Adaptados a las características psicoevolutivas del alumnado.
- Motivantes y de fácil comprensión y ejecución.

- Que fomenten la solidaridad y el compañerismo entre los participantes, evitando exclusiones.
- Que resalten la participación, diversión y aprendizaje ante la competitividad.
- Importante realizar una reflexión sobre los juegos.

Como maestros es importante tener muy en cuenta estas consideraciones didácticas a la hora de planificar los juegos, ya que estos aspectos son básicos e imprescindibles para el buen funcionamiento de las actividades dentro de las sesiones. Además, esto no sólo fomenta el desarrollo motor de los alumnos, sino también promueve la educación en valores, potenciando el desarrollo integral del alumnado y haciendo que la EF cobre la relevancia que se merece dentro del proceso educativo.

4.3.2. El juego en la legislación

La intervención didáctica que se va a llevar a cabo con este TFG, está dirigida a 4º de Primaria y la legislación por la que se rige es la Ley Orgánica de Educación (LOE), aunque este curso escolar 2014-2015 ya ha entrado en algunos cursos la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Para analizar las alusiones que se hacen al juego en la legislación, nos vamos a basar en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, y se pueden ver en la siguiente tabla:

Real Decreto 1513/2006 (LOE)	Referencias al juego
Introducción del área de EF	De la gran variedad de formas culturales en las que ha derivado la motricidad, el deporte es una de las más aceptadas y difundidas en nuestro entorno social, aun cuando las actividades expresivas, los juegos y los bailes tradicionales siguen gozando de un importante reconocimiento (p.43075).
Bloque 5 de contenidos de EF: "Juegos y actividades deportivas"	Independientemente de que el juego pueda ser utilizado como estrategia metodológica, también se hace necesaria su consideración como contenido por su valor antropológico y cultural. Por otro lado, la importancia que, en este tipo de contenidos, adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas (p.43076).

SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
Bloque 5 de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - El juego como elemento de la realidad social. - Participación en juegos. - Descubrimiento de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición. - Respeto hacia las personas que participan en el juego y rechazo hacia los comportamientos antisociales. - Comprensión, aceptación y cumplimiento de las normas de juego y actitud responsable con relación a las estrategias establecidas. - Valoración del juego como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo de ocio y del esfuerzo en los juegos.
Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - “4. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo” (p.43079). Se trata de evaluar las interacciones en los juegos y la ayuda a los miembros del equipo. - “5. Participar del juego y las actividades deportivas con conocimiento de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia las demás personas” (p.43079). Se da importancia a las habilidades motrices y sociales dentro del desarrollo del juego - “8. Mantener conductas activas acordes con el valor del ejercicio físico para la salud, mostrando interés en el cuidado del cuerpo” (p.43079). El juego es el medio para fomentar los hábitos saludables de higiene y salud, aspecto muy importante en la vida de nuestros alumnos.

Figura 3: referencias al juego en el Real Decreto 1513/2006 (LOE).

Como acabamos de comprobar, el juego tiene un papel importante dentro de las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Podemos afirmar que se puede utilizar como estrategia metodológica y como contenido, teniendo en cuenta sus relaciones interpersonales entre el grupo y fomentando la educación en valores sociales y morales.

En la misma línea, dentro de las asignaturas optativas que conforman la mención de EF en nuestra universidad, vemos que los juegos tienen un papel relevante, ya que una de las asignaturas es “Juegos y deporte”, de modo que en la formación del profesorado también se tiene especialmente en cuenta este contenido. En EF, aparte de que los juegos persigan unos objetivos previamente planteados, es importante que éstos se

evalúen para conocer el grado de consecución de los mismos, aspecto que se ve en el apartado de evaluación.

Por otro lado, nos parece importante realizar una alusión a la consideración del juego que se realiza en la nueva ley educativa, la LOMCE, y para ello nos basamos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Esto se muestra en la siguiente tabla:

Real Decreto 126/2014 (LOMCE)	Referencias al juego
Introducción del área de EF	<p>Elementos curriculares de la programación de EF → “acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición”, que se producen en entornos estables para conseguir un objetivo:</p> <p>La atención selectiva, la interpretación de las acciones del resto de los participantes, la previsión y anticipación de las propias acciones atendiendo a las estrategias colectivas, el respeto a las normas, la capacidad de estructuración espacio-temporal, la resolución de problemas y el trabajo en grupo, son capacidades que adquieren una dimensión significativa en estas situaciones (p.19407).</p>
	<p>El juego es un recurso imprescindible en esta etapa como situación de aprendizaje, acordes con las intenciones educativas, y como herramienta didáctica por su carácter motivador. Las propuestas didácticas deben incorporar la reflexión y análisis de lo que acontece y la creación de estrategias para facilitar la transferencia de conocimientos de otras situaciones (p.19408).</p>
Estándares de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - 1.5. Realiza juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades. - 4.3. Distingue en juegos individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición. - 8.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza. - 8.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos. - 9.2. Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo. (p.19409).

<p>Criterios de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego (...), aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos. - 10. Manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación. - 13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo. (p.19409):
---------------------------------------	--

Figura 4: referencias al juego en el Real Decreto 126/2014, (LOMCE).

Para concluir, podemos afirmar que en ambas leyes se hace alusión al juego, pero en la LOE aparece de forma bastante más explícita, ya que le dedica un bloque de contenidos. En la LOMCE aparece de manera más general y no hace tanto hincapié en él, por lo que no se le da tanta importancia. Por otra parte, en ambas leyes explicitan que es un buen recurso didáctico y estrategia metodológica, y a través de él se puede realizar una educación en valores. En cualquiera de los casos, como puede verse, el juego tiene una importante presencia en el currículum de EF.

4.3.3. La importancia de la estructura de la sesión

A la hora de desarrollar los juegos como contenido, entendemos que es fundamental considerar algunos aspectos que complementan una buena aplicación de los mismos, como es el caso de la estructuración de la sesión de EF.

La sesión de EF ha de desarrollarse en función de una estructura, la cual es importante para organizar las actividades, para el buen funcionamiento de la clase y para el desarrollo del alumnado. López Pastor et al. (2001) defienden que la estructura de sesión de EF muestra la forma que el maestro tiene de entender la EF, su enfoque de la EF y su aplicación al aula de Primaria. Estos autores argumentan que hay un tipo de estructura de sesión que está muy extendido (puesta en acción, parte principal, vuelta a la calma), pero no es el único que se puede utilizar para realizar sesiones de EF, ya que éste está influenciado por numerosas variables.

En la estructura de sesión, además de las fases de puesta en acción, parte principal y vuelta a la calma, es importante el uso de la asamblea inicial y final para verbalizar los

aprendizajes con los alumnos y asegurarse de la consecución de los objetivos planificados. Además, a través de ellas es donde realmente el alumnado se hace consciente de los aprendizajes, proporcionando así un valor educativo al área de EF. También es importante el saludo y despedida, hablar de lo que se va a hacer, conectar nuevos conocimientos con otros ya adquiridos, colaborar en la recogida del material, cambio de ropa y calzado, aseo, uso del cuaderno del alumno... (López Pastor et al., 2003). De esta manera nos aseguraremos de que la EF sirve para algo, que no es sólo el desarrollo físico de los alumnos, sino que es un área que fomenta su desarrollo integral.

Es fundamental que creamos una estructura de sesión donde hay un lugar y un tiempo para cada una de estas cuestiones (...) y deberán estar recogidas claramente en la estructura de sesión, y en los planes de sesión, y en la denominación que demos a cada fase de la sesión. (López Pastor et al., 2003, p.2)

Muñoz (2008) explica que debemos plantear los juegos en función de la estructura de la sesión, y para ello utiliza la siguiente tabla:

PARTES DE LA SESION	OBJETIVOS	JUEGOS
CALENTAMIENTO	. Animación y motivación. . Preparación psicofísica del alumno. . Tonificación de los sistemas.	. Motores (media intensidad).
PARTE PRINCIPAL	. Según los objetivos concretos de la sesión.	. Motores (alta intensidad). . De desarrollo anatómico y orgánico.
VUELTA A LA CALMA	. Recuperación psicofísica. . Relajación.	. Motores (baja intensidad). . Sensoriales.

Figura 5: juegos según la estructura de sesión. Muñoz (2008).

López Pastor et al. (2001) exponen la importancia de que futuros maestros sean conscientes de que no sirve de nada realizar sesiones de EF basadas en una sucesión de juegos sin ninguna coherencia entre sí y sin objetivos didácticos. Es importante que los maestros conozcan diversas estructuras de sesión para extraer sus ventajas e inconvenientes y poder elegir la que mejor se adapte a su contexto escolar o creando nuevas propuestas.

4.3.4. El papel del maestro

Como maestros de EF tenemos una gran labor dentro de nuestro área, y para ello es imprescindible que actuemos en relación con nuestro contexto escolar, nuestra planificación, y nuestra forma de ser y tratar a los alumnos. No nos debe valer simplemente con escoger unos juegos y aplicarlos.

Omeñaca y Ruíz (2002) explican que el rol del maestro es imprescindible en la construcción de aprendizajes significativos e influye en los alumnos cada vez que interactúa con ellos, orientándoles en la búsqueda de soluciones motrices, reflexionando sobre las estrategias utilizadas y las opciones más adecuadas, aclarando reglas y ayudando a la resolución de los conflictos que surgen dentro del grupo.

Estos autores, plantean que algunos aspectos importantes para la comunicación en el juego son los siguientes:

- Explicar el juego con claridad y hacer hincapié en los aspectos más importantes.
- Relacionarlo con actividades anteriores.
- Dar informaciones específicas a cada alumno dentro del juego, fomentando la reflexión y la búsqueda de soluciones.
- Transformar los tiempos de descanso y final de la sesión en momentos para el diálogo y para la expresión de vivencias relacionadas con el juego.

Por otro lado, es importante destacar que la interacción entre alumnos es una fuente de aprendizaje dentro del propio juego, ya que al ser situaciones similares a las que se dan fuera del contexto escolar, permiten una relación recíproca rompiendo con la interacción maestro-alumno (Omeñaca y Ruíz, 2002). Estos autores aconsejan que “debemos propiciar un clima de juego que genere aceptación, colaboración, respeto mutuo y apoyo entre los alumnos. (...) Es importante promover las estructuras cooperativas de juego que fomenten la comunicación intragrupal y el feedback entre iguales” (p.31).

Para fomentarlo, como maestros debemos crear un entorno adecuado que propicie el aprendizaje entre iguales, y para ello, Omeñaca y Ruíz (2002) proponen varias formas:

- Tomar como referencia lo que hace el compañero, especialmente a través de la resolución conjunta de diferentes situaciones-problema.
- Distribuir roles y responsabilidades dentro del grupo para que tengan que coordinarse entre ellos dentro del juego.

- Confrontan distintos puntos de vista, argumentando sus propias ideas.

Para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la actividad lúdica es necesario tener en cuenta la motivación intrínseca y extrínseca de los alumnos. Por este motivo, Omeñaca y Ruíz (2002) argumentan que son importantes los siguientes aspectos:

- Tener en cuenta la motivación e intereses de los alumnos.
- Refuerzo positivo.
- Fomentar la motivación intrínseca mejorando las capacidades a través de la participación en el juego.
- Proponer juegos que se adapten a las capacidades motrices del alumnado para que vaya progresando.
- Buscar objetivos a través del juego y evaluar el proceso seguido.
- Fomentar un clima positivo basado en la alegría, la diversión, la cooperación y la colaboración que deje de lado la meta de ganar.

En este sentido, Muñoz (2008) explicita algunas consideraciones didácticas que el maestro debe realizar dentro de la planificación y desarrollo de la práctica docente:

FASES	FUNCIONES
Preparación	- Selección de juegos. - Preparación del espacio y material a utilizar.
Presentación	- Colocación del grupo para la explicación. - Demostraciones y aclaración de dudas. - Formación de grupos y asignación de roles. - Distribución del material necesario.
Ejecución	- Animar, motivar, controlar la clase. - Proporcionar feedback a los alumnos.
Valoración	- Evaluación. - Opinión de los alumnos.

Figura 6: funciones del maestro en las fases de la sesión. Elaboración propia basada en Muñoz (2008).

Por su parte, López Cutillas y García (2011) también afirman que para que un juego salga bien, es necesario saber dónde colocarse para explicarlo, cuidar la voz y saber orientarla, cuidar la actitud y la postura, saber corregir en el momento adecuado y presentar los juegos para que motiven al alumnado.

En conclusión, podemos decir que nuestro papel como maestros es imprescindible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. Para ello es importante la interacción con los alumnos, orientarles y guiarles en la búsqueda de

soluciones, proporcionarles un feedback adecuado y generar un clima de aula positivo que promueva las relaciones sociales entre iguales. Para asegurarnos del aprendizaje de los alumnos, es necesario reflexionar con ellos sobre aspectos importantes que han surgido en las actividades, y se puede realizar al principio, medio o final de la sesión a través de asambleas o ciclos de reflexión acción.

4.3.5. Características de los alumnos del segundo ciclo

El contexto escolar en el que se va a llevar a cabo la intervención didáctica pertenece al 2º ciclo de Educación Primaria, por lo que consideramos necesario especificar las características de los alumnos en estas edades.

Valle (2009), expone estas características en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS	SEGUNDO CICLO
DESARROLLO PSICOMOTOR	<ul style="list-style-type: none"> = Buena coordinación general. = Dominio espacial. = Se estabiliza la dominancia lateral. = Crecimiento más proporcionado. = Mejora del equilibrio y aptitudes perceptivo-cognitivas.
DESARROLLO COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> = Mejora la capacidad intelectual y analítica. = Actitud más realista y adaptada a la realidad. = Mejora la capacidad de atención y concentración. = Edad ideal para los aprendizajes motores y habilidades deportivas.
DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> = Busca nuevos modelos entre sus iguales, además de los adultos. = Establece vínculos afectivos con los demás. = Aparecen diferencias sexuales, separación de grupos por sexos. = Gran importancia del grupo (más estables), para conseguir su autonomía.
DESARROLLO MORAL	<ul style="list-style-type: none"> = Aceptan la norma. = Concepto de justicia. = Aceptación de pequeñas responsabilidades.

Figura 7: características de los alumnos de 2º ciclo. Valle (2009, p.23).

Complementando lo que expone este autor, el Grupo La Tarusa (2001) explica otras características más generales de estas edades, y se pueden resumir de la siguiente forma:

- Son expansivos y extrovertidos y más realistas.
- Tienen más objetividad intelectual, reflexionando, analizando, sintetizando y deduciendo.

- Tiene una conciencia clara del bien y del mal y trata de elegir el bien aunque le exija sacrificios. Por ello aumenta el sentido de la responsabilidad, justicia y sensibilidad.
- Está aumentando su sociabilidad, pero empieza a ser más independiente y se muestra más revoltoso y agresivo. Está descubriendo las relaciones sociales, lo que le implica libertad, participación, colaboración, solidaridad, responsabilidad, obediencia al grupo, sentido de la autoridad... En esta adaptación social, aumenta sus relaciones sociales dialogando con sus padres, profesores, compañeros, vecinos...
- Su afectividad se vuelca hacia los demás, lo que influye en él mismo variando sus estados de ánimo.
- Es una edad tranquila y especial en su educación, siendo muy importante la imagen de sus padres y maestros.

Es importante que como maestros tengamos en cuenta las características de los alumnos a la hora de elaborar una unidad didáctica (UD), para asegurarnos de que los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación van a estar en relación con lo que nuestros alumnos son capaces de hacer.

4.3.6. Evaluación

El proceso educativo debe finalizar con la evaluación, ya que a través de ella se comprueba, entre otras cosas, la consecución de los objetivos planteados. Omeñaca y Ruíz (2002) explican que los fines de la evaluación son los siguientes:

- Diagnosticar: averiguar las capacidades y necesidades educativas de los alumnos.
- Individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, adaptando las actividades y las ayudas pedagógicas a cada alumno.
- Motivar a los alumnos con sus progresos y para mejorar su proceso educativo.
- Conocer las posibilidades educativas del juego y sus variantes.
- Adaptar las actividades en función de cómo se desarrollan.
- Informar a alumnos y familias de su propio progreso en el área.

Por otra parte, López Pastor et al. (2006) defienden una evaluación en EF de carácter formativo y educativo que se aleje del modelo de evaluación-calificación

tradicional. Ante esto, proponen una evaluación que denominan “evaluación formativa y compartida”.

A través de la evaluación formativa tratan de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrándose tanto en el alumnado como en el propio docente. Tal y como afirman estos autores, el objetivo es “disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más,... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor.” Por otro lado, la evaluación compartida va más allá de la mera evaluación individual e impuesta, y proponen que ésta se debe basar en el diálogo y en la toma de decisiones colectivas. Además afirman que esta evaluación “está fundamentada en la búsqueda de una coherencia entre nuestra práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en que basamos nuestra teoría y práctica educativa”.

López Pastor et al. (2006) también exponen unos criterios de calidad educativa que hay que tratar de cumplir en la evaluación, y son los siguientes:

- Adecuación: la evaluación debe ser coherente con el diseño curricular, con las características del alumnado y del contexto, y con los planteamientos docentes.
- Relevancia: la información debe ser relevante, útil y significativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Viabilidad: las técnicas e instrumentos utilizados deben ser factibles dentro del contexto de cada persona.
- Veracidad: debe cumplir los criterios de credibilidad y veracidad.
- Formativa: la evaluación debe servir para mejorar el aprendizaje de los alumnos, la actuación del maestro y los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Integrada: debe estar integrada dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como estar integrados los diferentes sujetos de la evaluación (maestro, proceso, alumnos) y los diferentes ámbitos y aspectos a evaluar.
- Ética: no se puede utilizar la calificación “como herramienta de control, poder, amenaza o venganza sobre el alumnado”. Además, ésta debe respetar las garantías de confidencialidad y anonimato, y utilizarla en beneficio del alumnado y no en su perjuicio.

De la misma manera, los autores realizan una propuesta basada en cinco líneas de actuación, instrumentos y dinámicas de evaluación, y lo explican de la siguiente manera:

- Cuaderno del profesor: recogida de información diaria sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstos pueden ser muy estructurados o poco estructurados, dependiendo de si la información está más o menos dirigida.
- Fichas-sesión y fichas-unidades didácticas: diseño y utilización de apartados para la observación, análisis y reflexión de lo sucedido en las sesiones y unidades didácticas. De esta manera, surgen ciclos de reflexión-acción sobre los procesos educativos que se desarrollan en la propia práctica.
- Producciones del alumnado, la carpeta y el cuaderno del alumno: son los documentos específicos que realizan los alumnos. En nuestro caso, utilizaremos el cuaderno del alumno, que sirve como instrumento de aprendizaje y diálogo maestro-alumno y proporciona una evaluación formativa e integrada.
- Fichas y hojas para el alumnado: son instrumentos que sirven tanto para evaluar al alumnado como para el proceso y el docente. En este sentido, se pueden utilizar las fichas de seguimiento individual, hojas de evaluación grupal, autoinformes, cuestionarios de autoevaluación...
- Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación: son dinámicas de trabajo colaborativas y grupales que sirven para la mejora de la propia práctica docente, como por ejemplo la observación externa, grabaciones, narraciones...

Tal y como explicitan López Pastor et al. (2006), es importante que los instrumentos diseñados por el maestro para la evaluación estén adaptados al alumnado y al contexto en el que se desarrolla. Por este motivo, para conseguir que nuestra evaluación sea formativa, los instrumentos principales que vamos a utilizar son los siguientes:

INSTRUMENTO	ESTRUCTURA	FINES
CUADERNO DEL MAESTRO	Fichas de sesión	<ul style="list-style-type: none"> · Observación y análisis de varios ítems. · Reflexión y observación de aspectos más generales. · Aspectos a mejorar.
	Evaluación continua de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> · Seguimiento individual del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en ítems y observaciones.
	Evaluación final de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendizaje y progreso individual del alumnado tras el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Evaluación de las sesiones y autoevaluación de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> · Adecuación de las sesiones al alumnado y contexto. · Autoevaluación de la actuación docente.

CUADERNO DEL ALUMNO	Evaluación inicial	· Conocimientos previos de los alumnos.
	Fichas de sesión	· Aspectos relativos a las sesiones, cómo se han sentido, qué han aprendido, aspectos grupales...
	Evaluación final	· Qué es lo que cree haber aprendido el alumno.
EVALUACION DEL MAESTRO DE EF	Cuestionario de evaluación sobre nuestra práctica docente	· Conocer las percepciones e impresiones del maestro de EF de la clase.

Figura 8: evaluación e instrumentos de la intervención didáctica. Elaboración propia.

Por último, nos parece importante recalcar cuáles son, basándonos en Omeñaca y Ruíz (2002), los principios de la evaluación en el juego:

- Debe estar integrada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo una parte importante y conectada con las demás.
- Debe realizarse dentro de las actividades, observando la situación.
- Hay que explicitar el progreso de cada persona para que tenga constancia de ello.
- La información cualitativa y cuantitativa deben de ser complementarias, por lo que es necesario tener unos instrumentos de evaluación adecuados.
- La información recogida debe basarse en el proceso educativo y en el funcionamiento de los juegos como medio para el desarrollo del alumnado.
- Debe estar adecuada a las características concretas del contexto educativo y del hecho a evaluar.

También es importante tener en cuenta estos principios, ya que nuestra intervención didáctica se basa en juegos o retos cooperativos.

Una vez explicitados aspectos relativos al juego en EF, es imprescindible enmarcar lo que se refiere a juegos cooperativos propiamente dichos, que se realiza en el siguiente apartado.

4.4. LOS JUEGOS COOPERATIVOS

El último grado de concreción de nuestro marco teórico se centra en los propios juegos cooperativos, los cuales poseen una gran influencia en la educación integral del alumnado y en la educación en valores. Por este motivo, este apartado abarca aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo, los juegos y retos cooperativos, la propia educación en valores y el papel del maestro en la práctica educativa.

4.4.1. El aprendizaje cooperativo

4.4.1.1. Definición de aprendizaje cooperativo

El concepto de aprendizaje cooperativo es muy amplio y confuso, ya que hay numerosos autores e instituciones que lo definen, por lo que nos vamos a centrar en nuestra práctica educativa para su concreción.

Basándonos en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, encontramos que define cooperar como “obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin”. Por otro lado, vemos que define aprender como “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”.

Por este motivo, podemos definir aprendizaje cooperativo como acción de trabajar con otras personas para conseguir un objetivo y adquirir un conocimiento.

Velázquez (2004, 2013), uno de los autores más expertos en el ámbito de la cooperación en EF, define el aprendizaje cooperativo de la siguiente manera:

Una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en la que los estudiantes trabajan juntos para lograr un cambio de comportamiento o conocimiento en sí mismos y en el de los demás miembros de su grupo. (Velázquez, 2013, p.45).

Este autor recalca la importancia de no confundir este concepto con otros similares como pueden ser el trabajo en grupo o el aprendizaje colaborativo, y para ello realiza una comparativa entre ellos.

De este modo, explica que en el trabajo en grupo los alumnos interactúan para compartir información y tomar decisiones para realizar un producto final, pero no es imprescindible un esfuerzo conjunto. En el trabajo cooperativo es imprescindible la interacción y esfuerzo coordinado entre todo el alumnado para conseguir los objetivos planteados, los cuales implican un aprendizaje individual de todos los miembros del grupo (Velázquez, 2013).

Por otro lado, diferenciándolo con el aprendizaje colaborativo, Velázquez (2013) explica que es difícil establecer unas diferencias precisas que los diferencien. En el aprendizaje cooperativo la implicación del maestro es elevada porque es él quien propone las tareas, mientras que en el aprendizaje colaborativo es menor porque los alumnos definen sus propias tareas y se organizan de forma más autónoma. De esta manera, Velázquez (2013, p.52-53), citando a Guazzeri (2009) afirma que “el

aprendizaje colaborativo no es una versión facilitada del aprendizaje cooperativo, sino una versión más adulta, donde los principios han sido interiorizados por los alumnos, que están en disposición de aplicarlos autónomamente en la gestión del grupo de trabajo”. Estos tipos de aprendizajes también poseen muchas similitudes, ya que en ambos el aprendizaje se realiza en pequeños grupos y de forma activa, los alumnos son responsables de su aprendizaje y de la ayuda a sus compañeros, desarrollando así ciertas habilidades sociales y capacidad de reflexión, y el maestro es un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante que tengamos en cuenta la definición de aprendizaje cooperativo para plantear las sesiones de una forma adecuada y acorde con ello. Una vez explicado esto, pasamos a conocer sus características y componentes principales.

4.4.1.2. Características y componentes del aprendizaje cooperativo

Velázquez (2013) explicita las características más importantes del aprendizaje cooperativo, que a su vez complementan a la propia definición del concepto:

- Es una metodología activa en la que el alumnado aprende a través de las tareas que realiza y la reflexión de ellas.
- Fomenta que el alumnado consiga, además de objetivos académicos, metas sociales.
- Emplea la interacción de los alumnos en grupos reducidos y heterogéneos para que consigan los objetivos planteados.
- Se fundamenta en el trabajo grupal, pero estructurado para promover el aprendizaje de todo el alumnado sin excepción.

De la misma manera, Velázquez (2004, 2013) también explica los componentes básicos para el aprendizaje cooperativo, y define los siguientes:

- Interdependencia positiva: el aprendizaje de un miembro beneficia a los compañeros y viceversa, por lo que celebran los logros juntos. “El objetivo final es que cada miembro del grupo entienda que el trabajo del grupo es superior al de la suma de las individualidades (*Nosotros en vez de yo*)” (Velázquez, 2013, p.64).
- Interacción promotora: consiste en que cada componente del grupo trate de animar, apoyar y ayudar a sus compañeros, así como reforzarles sus ideas y esfuerzos para conseguir los objetivos planteados. Para ello es necesario que

tengan una visión positiva de los compañeros y que desarrollen la empatía ante ciertas dificultades.

- Responsabilidad individual: dentro del ámbito educativo, Velázquez (2013, p.67) la define como “la capacidad de una persona para asumir la tarea que se le encomienda, esforzándose por desarrollarla lo mejor posible, de modo que reconoce y acepta las consecuencias que se derivan de sus acciones.” Además, dentro del aprendizaje cooperativo cada alumno posee una doble responsabilidad individual, con él mismo y con los demás.
- Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo: cuando se junta a una serie de personas en un grupo para que cooperen, no necesariamente implica que tengan las capacidades necesarias para realizarlo aunque esas sean sus intenciones. Por este motivo, es imprescindible enseñar a nuestro alumnado una serie de habilidades sociales que permitan que colaboren entre ellos para desarrollar una tarea.

En este sentido, Velázquez (2013) expone las habilidades interpersonales y de grupo que habría que trabajar con el alumnado de Primaria para que el aprendizaje cooperativo sea eficiente, y se explican en la siguiente tabla:

Habilidades de comunicación interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> - Felicitar y animar a los compañeros - Contribuir con ideas propias
Habilidades para la gestión del grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Permanecer con el grupo y aceptar sus decisiones - Centrarse en la tarea - Respetar turnos y compartir recursos - Trabajar sin molestar a otros grupos
Habilidades para la regulación de los conflictos	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener una posición con razones - Parafrasear la posición del otro - Ofrecer posibles soluciones
Habilidades de liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar lo que necesita hacerse - Centrar a los compañeros en la tarea - Asegurarse de tener los recursos necesarios - Servir de enlace con otros grupos y con el maestro

Figura 9: habilidades interpersonales y de grupo. Elaboración propia basada en Velázquez (2013).

Como se puede ver, hay que trabajar distintos tipos de habilidades en el aula, ya que cada una desarrolla diferentes aspectos sociales que influyen en el aprendizaje cooperativo del alumnado.

Además, Velázquez (2013) también afirma que siempre y cuando el alumnado posea recursos cognitivos y habilidades sociales para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo, se potencia su logro académico y el desarrollo de

habilidades sociales más complejas, lo que a su vez permite afrontar nuevos objetivos académicos e incrementar las habilidades sociales. Esto lo explica a través de la siguiente figura:

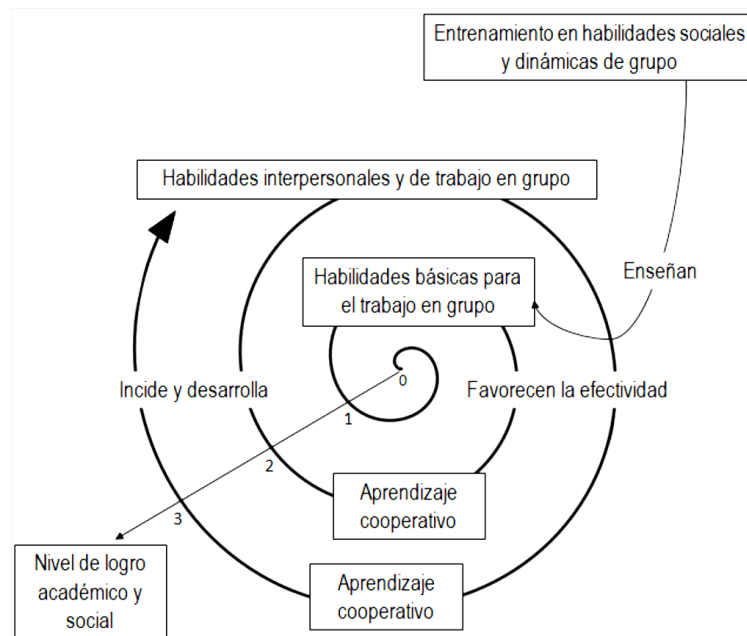


Figura 10: modelo de relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo. Velázquez (2013, p.74).

- Procesamiento grupal: se refiere a una reflexión grupal basada en la evaluación compartida entre todos los miembros del grupo, para determinar qué se ha hecho bien o mal y tomar decisiones para su mejora. Por ello, propone como alternativa que debería existir una coevaluación entre los miembros del grupo, una autoevaluación de cada uno de ellos y una evaluación compartida del maestro con el grupo y con cada miembro individualmente, lo que debería facilitar un feedback grupal e individual.

Una vez explicadas las características y componentes básicos del aprendizaje cooperativo, pasamos a concretar lo referente al propio juego cooperativo.

4.4.2. El juego cooperativo

4.4.2.1. Definición y características del juego cooperativo

Omeñaca y Ruíz (2002, p.47) definen los juegos cooperativos como “actividades lúdicas cooperativas las que demandan de los jugadores una forma de actuación

orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común”.

Estos autores explican las características de los juegos cooperativos, y son las siguientes:

- Necesitan la colaboración entre todos los miembros del grupo para conseguir un fin común.
- Propone una actividad conjunta y participativa en la que cada integrante tiene un papel que desempeñar.
- Requiere de la coordinación de labores para su consecución.
- Es un disfrute de medios, una exploración de sus posibilidades y un fomento de las relaciones entre compañeros.
- Tiene en cuenta el proceso, no sólo el producto.
- No fomenta la competición ni el enfrentarse a los demás.
- No excluye a nadie, ya que todos participan y tienen algo que aportar.
- No discrimina, sino que resalta la actuación del grupo con igualdad entre los miembros.
- No elimina, ya que pueden seguir explorando después de los errores.

4.4.2.2. Potencial educativo de los juegos cooperativos

Omeñaca y Ruíz (2002) hacen hincapié en la importancia de tener en cuenta la edad de los alumnos, en especial su desarrollo cognitivo, afectivo, de la personalidad, ético-moral, y físico-motriz. Centrándonos en el nivel educativo donde desarrollamos la intervención didáctica, estos autores explican que los alumnos del 2º ciclo muestran conductas socializadas de cooperación y están preparados para la colaboración activa dentro del grupo. Por ello exponen que el juego cooperativo en estas edades potencia los siguientes aspectos:

- Relaciones constructivas con los compañeros.
- Oportunidades para expresar y contrastar diferentes puntos de vista, deseos e intereses.
- Creatividad en la búsqueda de situaciones motrices.
- Conciencia de grupo, basada en relaciones de ayuda y colaboración.
- Respeta la individualidad dentro del grupo porque los alumnos de esta edad necesitan ser más competentes ante los demás, y así se muestran más capaces mientras colaboran con el resto de compañeros.

Omeñaca y Ruíz (2002) exponen las posibilidades educativas del juego cooperativo en el segundo ciclo a través del siguiente esquema:



Figura 11: posibilidades educativas del juego cooperativo en el 2º ciclo. Omeñaca y Ruíz (2002, p.65).

Como se puede ver, a través de los juegos cooperativos se pueden trabajar las normas de los juegos, el respeto de otros compañeros y puntos de vista y las posibilidades motrices del alumnado sin dejar de lado su carácter lúdico. Todo esto implica que la creatividad motriz aumente y con ello, que las relaciones afectivas y sociales mejoren en un ambiente de cooperación.

Estos autores también afirman la importancia de la educación en valores a través de los juegos cooperativos, aspecto que se explicita en el apartado de educación en valores a través de la cooperación.

Omeñaca y Ruíz (2002) también hacen especial mención a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, y argumentan las posibilidades educativas de los juegos cooperativos con este tipo de alumnos:

- Permite su integración y socialización dentro del grupo.
- Fomenta su normalización orientando las relaciones de ayuda y responsabilidad, dejando de lado la sobreprotección.
- Respeta la autonomía en su interacción con los demás.
- Promueve la relación entre iguales.
- Impulsa el desarrollo motor.
- Permite la transferencia de habilidades ya adquiridas a otras nuevas.
- Potencia la polivalencia en los aprendizajes de diferentes ámbitos.

Como maestros es necesario tener en cuenta las características y potencial educativo del juego cooperativo a la hora de planificar y programar las unidades didácticas y sesiones de EF. De la misma manera, es muy importante saber qué es lo

que tenemos que hacer en nuestra práctica diaria, aspecto que se concreta en el apartado de papel del maestro.

4.4.3. Los retos o desafíos cooperativos

Hasta ahora hemos estado hablando de juegos cooperativos, pero nos parece interesante establecer las diferencias con los retos cooperativos, que es en lo que basamos nuestra intervención didáctica.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define reto como “provocación o citación al duelo o desafío” y “objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta”.

Podemos afirmar que la principal diferencia entre los juegos y los retos cooperativos reside en la forma en la que el maestro lo plantea, ya que al proponerles un reto, el objetivo principal es su superación por parte de todo el grupo. En este sentido, también fomenta la motivación del alumnado hacia la realización de la tarea, lo que puede suponer que el nivel de cooperación y trabajo sea mayor y de mejor calidad.

En esta línea, Fernández-Río y Velázquez (2005, p.25) definen los desafíos físicos cooperativos como “actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable, planteadas en forma de reto colectivo, donde el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple, adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes”. Es decir, son situaciones de aprendizaje que integran un reto o incluso riesgo subjetivo en la que es necesaria la cooperación para poder superarlo.

Estos autores explican que los componentes de los desafíos físicos cooperativos son los siguientes:

- Conceptual: a través de las posibles respuestas para resolver el problema que tienen que superar.
- Motriz: la motricidad de las diferentes soluciones, así como las habilidades y destrezas motrices para superarlo.
- Afectivo-relacional: los actores intra e interpersonales que influyen en la tarea a realizar por todo el grupo.

De esta manera, Fernández-Río y Velázquez (2005) explican que para favorecer la inclusión de todo el alumnado dentro de la EF es necesaria una interrelación entre estos

tres componentes a la hora de entender las posibilidades educativas de los desafíos físicos cooperativos.

Los desafíos cooperativos constituyen un interesante recurso que enriquece la utilización de las actividades cooperativas, al cambiar el enfoque de las mismas, trasladando el protagonismo en mayor medida a los propios participantes.

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

El área de EF es un área propensa para fomentar la educación en valores en el alumnado, y el juego cooperativo es una de las mejores herramientas metodológicas para ello. En este sentido, Omeñaca y Ruíz (2002, p.59) afirman que como los juegos cooperativos son actividades lúdicas, “fomentan la adquisición de valores a través de la acción vivenciada; por su orientación cooperativa lleva a una valoración positiva de la ayuda, la colaboración, la equidad, el respeto a las necesidades de otros, el altruismo, la solidaridad, etc.”

En esta línea, estos autores también explican que la adquisición de valores a través de actividades cooperativas se lleva a cabo a través del siguiente esquema:

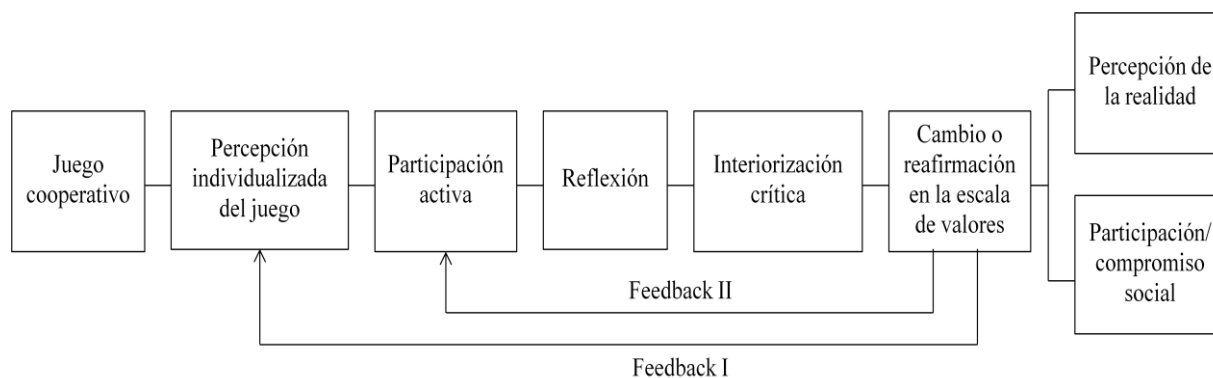


Figura 12: afianzamiento de valores a través del juego cooperativo. Omeñaca y Ruíz (2002, p.60).

En este esquema podemos ver que cada alumno percibe las demandas del juego y las atribuye un valor inicial, y a través de su participación activa en la actividad explora, experimenta sensaciones y descubre lo satisfactorio e insatisfactorio de la cooperación con los demás. Esta actuación se une a la reflexión, que aporta significado a las acciones propias y de los demás, produciendo la interiorización crítica de diversas actitudes, normas y valores que lo sustentan. De aquí puede derivar una nueva forma de percibir el juego (feedback I) y una forma distinta de participación (feedback II).

En nuestro planteamiento de las sesiones, las asambleas y preguntas en grupo constituyen un momento clave en la adquisición de conocimientos, ya que permiten

desarrollar aprendizajes en esta línea a partir de un feedback compartido en el que el alumnado pueda expresar lo que siente, vive y aprende, compartiéndolo con los demás

En relación a esto, los autores recalcan que en este ámbito, lo más importante es lo siguiente:

Se podrá adoptar un modo diferente de percibir la realidad (aspecto cognitivo), una forma distinta de sentir (aspecto afectivo) y un distinto modo de participación activa en su entorno (aspecto conductual). Si estos cambios cognitivo, afectivo y conductual traspasan los muros del medio escolar y guían la actuación personal, la educación en valores a través del juego cooperativo habrá adquirido su verdadera dimensión. Omeñaca y Ruíz (2002, p.60).

Desde el ámbito de la EF debemos educar en valores, creando un clima de aula propenso para ello en el que se fomenten las relaciones interpersonales. En este sentido, Omeñaca y Ruíz (2002) argumentan que el juego cooperativo se puede orientar hacia la educación para la paz y la convivencia, y afirman que a través de los juegos cooperativos debemos:

Promover formas de vida basadas en la ayuda y colaboración como medio para el progreso y el bienestar individual y social. Éste será, sin duda, un buen punto de partida para contribuir desde la EF a la construcción de una cultura de paz, tolerancia, cooperación y solidaridad. (Omeñaca y Ruíz, 2002, p81-82).

Como hemos visto, desde el ámbito educativo es imprescindible trabajar la educación en valores puesto que es una pieza clave para el desarrollo integral de todo nuestro alumnado. Además, el área de EF posee unas características especiales que hacen que este aprendizaje sea significativo, por lo que, como maestros, debemos utilizar este potencial educativo al máximo.

4.4.5. El papel del maestro en los juegos cooperativos

Fernández-Río y Velázquez (2005) explican que en la metodología cooperativa es muy importante el papel del maestro, ya éste debe ser un mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello argumentan que hay que ayudar a los alumnos a exponer los problemas, definir las actividades a realizar de forma cooperativa, proporcionar instrumentos y materiales adecuados, efectuar un seguimiento de las actuaciones del alumnado, y orientarles, guiarles y apoyarles en distintos momentos de la actividad. “El docente debe canalizar aportaciones, dinamizar, recoger, reforzar y

celebrar los progresos y los acuerdos, y facilitar el diálogo y la participación de todos y todas en las diferentes tareas a realizar”. (Fernández-Río y Velázquez, 2005, p.24).

Estos autores también explicitan que para que el planteamiento de los retos sea adecuado, es necesario que el maestro tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- Presentación del desafío: indicar los objetivos y las actividades, motivación del alumnado, ambiente adecuado...
- Objetivos del grupo: objetivos de interrelación social que marcan la selección de las diferentes actividades.
- Edad del alumnado y tamaño del grupo: actividades adaptadas y modificadas en función de estos aspectos.
- Orden de presentación de los desafíos: realizar una progresión adecuada entre las actividades, especialmente atendiendo al nivel de interacción entre los alumnos y dificultad de las mismas.
- Instalaciones y materiales disponibles: adaptar las actividades a nuestro espacio y recursos.
- Organización de la sesión: si es un grupo numeroso de alumnos, se pueden utilizar diferentes formas de organizar la sesión:
 - Organización en paralelo: se divide la clase en varios grupos y se les plantea el mismo reto a la vez. Esto puede ocasionar una competición entre los diferentes grupos por ver quién lo resuelve antes, por lo que es importante una reflexión con el alumnado sobre este tema.
 - Organización en circuito: se divide la clase en tantos grupos como actividades haya, y los grupos van rotando de forma ordenada por todos los retos. Tiene la ventaja de que se puede adaptar la sesión entera a los materiales y espacio disponible, pero el inconveniente es que los grupos tienen un tiempo limitado para superar los retos.
 - Organización libre: se exponen más retos de los que un grupo puede lograr para que vayan libremente, siendo cada grupo el que dirige y organiza su tiempo. La ventaja es que las respuestas son más variadas, creativas y con mayor calidad, pero por otro lado necesita más espacio y materiales.
- El papel del maestro: el maestro hace de guía, ya que los alumnos son los que tienen que organizarse de forma autónoma y buscar soluciones para resolver los desafíos. Además, también tiene que valorar la calidad del trabajo en grupo que se está realizando, teniendo en cuenta el progreso y aprendizaje de los alumnos.

Los autores explicitan que una de las funciones del maestro durante este tipo de sesiones es garantizar que los grupos trabajan de forma democrática y cooperativa, “favoreciendo la implicación de todos sus miembros en todo el proceso, desde la comprensión del problema hasta la ejecución de la solución más eficaz para resolverlo, pasando por el planteamiento y análisis de otras soluciones posibles”. (Fernández-Río y Velázquez, 2005, p.37).

El maestro también puede ofrecer mecanismos para favorecer la interdependencia positiva entre los miembros del grupo, estableciendo diferentes roles que conlleven tareas concretas, o haciendo que cada persona del grupo piense y comparta una posible solución, realizando todas las posibles soluciones y decidiendo entre todos cuál es la más eficaz.

- Reflexión grupal: en este tipo de retos cooperativos es muy importante una evaluación final de todo el grupo, por lo que es necesario que el maestro realice preguntas que promuevan el análisis y diálogo. Algunas de estas preguntas pueden ir encaminadas a destacar el sentimiento de pertenencia al grupo, aumentar el sentimiento de competencia y autoaceptación, desarrollar sensaciones de “mérito” e identidad personal, fomentar la práctica de juego limpio...

Por su parte, Omeñaca y Ruíz (2002) comentan que vivimos en un mundo rodeado de competición, y para que esto se pueda modificar, es necesario que se valore otra alternativa:

Entender la escuela como un agente de transformación individual y colectiva, un medio para la evolución personal y el cambio social. Y si la igualdad, la tolerancia, la paz y la cooperación son valores asumibles por todos, debemos incorporarlos como metas a las que acercar la realidad que nos rodea. (Omeñaca y Ruíz, 2002, p.81).

Podemos afirmar que el maestro posee un papel esencial en lo relativo al aprendizaje cooperativo y educación en valores, aspecto a tener muy en cuenta a la hora de desarrollar su práctica educativa y de tratar con el alumnado. Además, es importante que la educación en valores se trabaje desde otras áreas de conocimiento, para de esta manera, tratar poco a poco que nuestra sociedad deje de lado la competición para ser más cooperativa y ayudarse más entre ella.

5. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La intervención didáctica que hemos llevado a cabo la hemos realizado a través de la UD “Retos cooperativos” (ANEXO 1).

Nos parece importante señalar que los retos cooperativos son un recurso muy útil para trabajar en toda la Educación Primaria, y la EF presenta un marco idóneo para ello. Con esta UD se pretende que el alumnado conozca y aprenda otro tipo de contenidos relacionados no sólo con el ámbito de la EF, sino estrechamente relacionados con la educación en valores, fomentando la autonomía personal, el trabajo en grupo y la aceptación e integración de todos los compañeros.

El diseño de la UD se ha adaptado al contexto escolar, un grupo de 23 alumnos de 4º de Primaria del colegio Claret de Segovia. En ella se explicita su justificación, desarrollo de competencias básicas, objetivos, contenidos, contexto, metodología, temporalización, sesiones, recursos, atención a la diversidad y evaluación.

Hacemos especial mención al objetivo general: “desarrollar el valor de la cooperación a través de los retos físicos cooperativos para mejorar las relaciones sociales y las habilidades motrices”. Además, está basada en una metodología activa y participativa que promueva el aprendizaje significativo, ya que son los alumnos los que realizan los diferentes retos cooperativos, y se desarrolla a través de una perspectiva globalizadora, un ambiente de afecto, socialización, confianza y seguridad.

La elaboración de las sesiones e instrumentos de evaluación se ha realizado teniendo en cuenta los objetivos, contenidos y competencias planteadas, así como las características generales del grupo-aula y el contexto de la puesta en práctica.

Su puesta en práctica se ha llevado a cabo en el mes de febrero de 2015 con cuatro sesiones, dos de 90 minutos y dos de 50 minutos. Previamente a ello, nos pusimos en contacto con un maestro de EF del colegio, al cual agradecemos, así como al propio Centro Educativo, su predisposición y cesión de las sesiones para poder desarrollar esta intervención didáctica.

La estructura de sesión que vamos a utilizar está dividida en tres partes principales: puesta en acción, parte principal y vuelta a la calma. Al iniciar y finalizar cada sesión los alumnos se cambian de vestuario, zapatillas y se asean. Las actividades de cada parte son flexibles, ya que los retos cooperativos necesitan un tiempo variable que no se puede determinar de antemano. Destacamos que los retos cooperativos que aparecen en

las sesiones han sido extraídos y adaptados de Fernández-Río, Rodríguez, Velázquez y Santos (2003), Bantulá (2004) y Fernández-Río y Velázquez (2005).

Por último, recalamos que la evaluación de la UD se ha llevado a cabo utilizando los instrumentos previamente diseñados: el Cuaderno del Alumno, el Cuaderno del Maestro, y la evaluación por parte del maestro de EF del aula.

En general, podemos decir que el alumnado ha alcanzado los objetivos planificados, mejorando sus habilidades sociales, cooperativas y motrices. Consideramos que el planteamiento general de la UD ha sido adecuado, ya que se ha adaptado al nivel de los alumnos, y nuestra práctica docente ha sido buena, puesto que hemos conseguido el aprendizaje y disfrute de los alumnos y el nuestro propio.

6. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

La valoración de la intervención didáctica realizada se basa en el análisis de los instrumentos de evaluación aplicados: Cuadernos del Alumnado, la evaluación grupal de la asamblea final (grabación), Cuaderno de la Maestra y la evaluación que nos ha proporcionado el maestro de EF del aula.

Todos estos documentos se encuentran recogidos en los anexos del TFG de la siguiente manera:

- ANEXO 7: análisis de los Cuadernos de los Alumnos.
- ANEXO 8: análisis del Cuaderno del Maestro.
- ANEXO 9: producciones escaneadas de los Cuadernos de los Alumnos.
- ANEXO 10: producciones escaneadas del Cuaderno del Maestro.
- ANEXO 11: grabación de la evaluación grupal final.
- ANEXO 12: ideas importantes de la evaluación grupal final.
- ANEXO 13: evaluación por parte del maestro de EF del aula.

Para especificar los resultados que hemos obtenido, vamos señalar la codificación de los instrumentos utilizados:

- Cuaderno del Alumno (C.A.). La codificación del Cuaderno del Alumno hará alusión, por un lado al número del alumno, y por otro a la sesión (1, 2, 3 ó 4) o evaluación (inicial o final) de la que se extrae el comentario. Por ejemplo, C.A.1-S2, sería el Cuaderno del Alumno del primer niño y a un comentario extraído de la segunda sesión.

- Cuaderno del Maestro (C.M.). La codificación de este instrumento se realiza indicando la sesión o tipo de evaluación de donde está extraído el comentario.
- Asamblea final (A.F.). Haremos referencia a ella indicando el minuto concreto de la grabación donde se dice el comentario de los alumnos.
- Evaluación por parte del maestro del aula de EF (E.M.). Se indicará a través de las siglas mencionadas.

A partir del análisis de los instrumentos citados, se han extraído los resultados que consideramos más significativos y que agrupamos por temas de interés.

6.1. Aprendizaje del alumnado

Desde el punto de vista del propio alumnado, en general son conscientes de haber aprendido a trabajar en equipo y cooperar. Para ello, algunas de los aspectos que comentan son “que hay que respetar a los compañeros, hay que escuchar a todos y consensuar con los demás” (C.A.19-E.final), “que no hay que gritar ni molestar a los demás y escuchar lo que dice el profesor (C.A.4-S2). De la misma manera, también se han dado cuenta de que es importante trabajar juntos para superar los retos, y tienen que ayudarse para conseguirlo porque todos son compañeros, independientemente de con quién estén en el grupo. Algunos comentarios relativos a esto indican que “da igual el equipo que tengas, todos somos compañeros” (C.A.1-S2); “si pensamos entre todos siempre lo conseguimos” (C.A.12-2); y “hay que ayudarnos unos a otros y aportando cada uno sus ideas” (C.A.5-S1). Esto nos parece muy positivo, ya que se ha fomentado en ellos el valor del compañerismo, la integración y la empatía.

En general, los niños suelen hacer referencia a aspectos más generales que han aprendido, como trabajar en equipo y cooperar, mientras que las niñas se explican más y sus comentarios son más completos. Así, encontramos bastantes niñas que hacen alusión a que primero hay que exponer las ideas individualmente, luego elegir la mejor o hacer una nueva entre todos (consensuar), y finalmente realizar la actividad (A.F.-min 00:55). “Hay que consensuar una respuesta y escuchar a todos y después realizarlo ayudando a los demás” (C.A.19-E.final).

Aparte de los aspectos que acabamos de comentar, nos parece interesante señalar algunas de las producciones de los alumnos que también nos llaman la atención, ya que señalan actitudes fundamentales para favorecer el trabajo en equipo:

- “Lo más importante no es ganar sino participar” (C.A.5-S4).
- Ha aprendido “a ser mejor persona” (C.A.21-E.final).

- “No hay que ser siempre el que quiere mandar en el grupo” (A.F.-min 2:26).

Desde nuestro punto de vista como maestros, podemos indicar que las actitudes del alumnado relacionadas con el trabajo cooperativo han sido positivas, ya que hemos observado que en general, sí que han desarrollado y mejorado los aspectos que señalan. La mayoría del alumnado se ha dado cuenta de “lo importante que es el diálogo y el consenso para conseguir los retos” (C.M.-S1), han aprendido a “tener más en cuenta a los compañeros en la resolución del reto” (C.M.-S2) y a escuchar sus ideas, y que todos tienen que poner su granito de arena y ayudarse para que el reto salga bien.

La evolución en el trabajo cooperativo ha sido significativa. En la primera sesión sólo cooperó bien un grupo de los 4 que había, pero en las demás sesiones todos los grupos cooperaron bastante bien. También podemos señalar que en ocasiones había alumnos que molestaban a los compañeros y les entorpecían en el desarrollo de la actividad, pero a pesar de ello, también han sabido cooperar adecuadamente.

La participación del alumnado ha ido aumentando a medida que pasaban las sesiones, ya que en la primera sesión participaban bien pero no en todos los retos participaban de forma cooperativa, mientras que en otras sesiones “desde el primer momento se han puesto a pensar y a hablar para superarlos” (C.M.-S2), lo que ha permitido la superación de los retos y un buen clima de aula dentro del grupo. En todas las sesiones ha habido algunos alumnos que han molestado e incordiado a los compañeros, y en la mayoría han sido los mismos alumnos, signo de que su comportamiento y participación en EF no es adecuado.

Podemos terminar diciendo que en general las sesiones desarrolladas han contribuido a la consecución de los objetivos generales y específicos planteados previamente en nuestra UD.

6.2. Concepto de cooperación

Con relación a los conocimientos previos del alumnado sobre la cooperación, podemos señalar que la mayoría sabía que “hay que ponerse todos de acuerdo, ayudarse unos a otros y trabajando en equipo” (C.A.2-E.inicial). Bastantes niñas también eran conscientes de que hay que ayudarse unos a otros y que todos tienen que aportar ideas para ponerse de acuerdo. Podemos destacar que un niño hace alusión a “que todos tenemos los mismos derechos” (C.A.13-E.inicial) y otro que “podemos hacernos más

amigos (C.A.16-E.inicial), algo relacionado con la cooperación pero que no se limita a ello.

Hay bastantes alumnos que reconocen haber trabajado la cooperación antes, especialmente en el ámbito escolar (en el propio aula, en EF y en la semana solidaria), pero hay alumnos que no son conscientes de haberlo trabajado. Maestros del colegio nos han confirmado que sí que trabajan la cooperación en el aula, por lo que puede que los alumnos no sean conscientes de ello porque no están haciendo el trabajo bien, o porque los maestros no hacen mucho énfasis en este tipo de actividades.

En la definición de lo que es cooperar que se les pidió en la tercera sesión del Cuaderno del Alumno, destacamos que la mayoría del alumnado hace alusión a trabajar en equipo, colaborar, respetar y ayudar a los compañeros, y hacer algo juntos o conseguir retos en equipo y esforzándose. En general, las niñas han escrito respuestas más elaboradas y completas que los niños. Algunos ejemplos de estas definiciones son los siguientes:

- “Cooperar es trabajar en grupo por el bien de todos sin excluir a nadie” (C.A.4-S3).
- “Cooperar es decidir una respuesta antes de empezar a hacer la actividad, ayudarse los unos a los otros, respetar y escuchar a los compañeros”. (C.A.21-S3).
- “Cooperar es intentar superar algunos retos o actividades con varias personas juntas, poniéndose de acuerdo, escuchando, participando, intentando hacerlo lo mejor posible y ante todo respetando. (C.A.15-S3).
- “Cooperar es ayudar a los demás, no pensar que sólo eres tú quien tiene que ganar, no mandar sólo uno sino que todos ponernos de acuerdo antes de hacer la actividad, trabajar en grupo y no molestar a los demás. (C.A.16-S3).

Con respecto a lo que los alumnos entienden por juegos cooperativos, podemos afirmar que la mayoría entiende que es “ayudarnos, consensuar y aprender de diferentes compañeros y a trabajar en equipo” (C.A.18-E.final). Hay varios alumnos que hacen referencia a que “no hay que creerse el mejor” (C.A.14-E.final) ni “mandar con otros” (C.A.13-E.final), y nos llama mucho la atención una niña que indica que hay que aprender de los compañeros (C.A.18-E.final).

Además, la totalidad del alumnado indica que es importante la cooperación porque “sirve para aprender a ayudar, escuchar y respetar” (C.A.12-E.final), aprenden a trabajar en equipo, conocer a otros compañeros, aprender de ellos y enseñarles.

En la evaluación final grupal de la sesión 4, cuando les preguntamos que si habían aprendido a cooperar mejor, todos dijeron a coro que sí (A.F.-min 8:44), lo que nos señala que realmente han aprendido algo. Argumentaron que han aprendido a cooperar mejor porque se entienden mejor con los compañeros, han consensuado las respuestas para conseguir los retos, han trabajado bien en grupo y se han peleado menos. También recalcan que han conocido a más compañeros y han conocido cómo se trabaja con gente con la que no se trabaja normalmente.

Desde nuestro punto de vista como maestros, podemos señalar que el concepto que los alumnos tienen de cooperación ha mejorado en la mayor parte de ellos, ya que aunque no sea una definición exacta de lo que es este concepto, integra varios elementos del aprendizaje cooperativo. El concepto que tienen de cooperación es más completo que al inicio de la UD, lo que nos indica que han aprendido aspectos relativos al mismo aunque no sepan expresar una definición muy completa.

6.3. Interrelación entre el alumnado

Haciendo referencia a cómo se ha sentido el alumnado durante las sesiones, podemos indicar que, en general, todos se han sentido bien porque “decidíamos la respuesta antes de empezar, nos poníamos de acuerdo, nos ayudábamos, nos escuchábamos y lo conseguíamos” (C.A.2-E.final), “nos entendíamos” (C.A.20-E.final), “estoy con mis amigos” (C.A.13-E.final), “me he divertido” (C.A.15-E.final) y “he aprendido muchas cosas de mis compañeros” (C.A.18-E.final).

Por otro lado, podemos afirmar que en este sentido, las niñas son más exigentes (aunque también encontramos algún niño) y se quejan más de que los niños hacen el tonto, hacen poco caso, se pelean, no escuchan, no se han organizado bien, había un compañero que mandaba mucho... Y por esta razón varias niñas se han encontrado incómodas en algunas sesiones.

Destacamos que en la primera sesión ha sido en la que peor se han sentido, pero a lo largo de la UD este sentimiento ha ido mejorando porque ha cambiado la actitud de los alumnos, signo de su comprensión del trabajo cooperativo.

Desde nuestro punto de vista, creemos que en general han estado a gusto con los compañeros, aunque sí que es verdad que en varias ocasiones algunos alumnos (especialmente chicas) se han quejado del comportamiento de algunos compañeros.

Por otro lado, señalamos que en la evaluación inicial el alumnado indica que normalmente tratan de ponerse de acuerdo con los compañeros porque así todos están contentos, no se enfadan ni se pelean, se ayudan, dan su opinión y se escuchan, es más fácil trabajar y es más justo para todos. Destacan dos alumnas que indican que no se ponen de acuerdo porque siempre tienen que mandar los chicos y no las escuchan ni las dejan decir nada. “Nunca me dejan decir nada, porque los chicos lo hacen todo y son unos chupones” (C.A.19-E.inicial) A lo largo del desarrollo de las sesiones, se puede ver que en varias ocasiones no se han puesto de acuerdo y no han superado el reto, entre otras cosas porque no pensaban antes de hacer la actividad y no se escuchaban.

La mayoría del alumnado también indica que les parece más fácil trabajar en grupos pequeños porque se ponen de acuerdo más rápido, se ayudan más y se pelean menos. Aunque por otro lado, hay algunos que argumentan que les gusta más trabajar en grupos grandes porque, al haber más compañeros, hay más ideas, y por este motivo es más fácil encontrar la solución. (A.F.-min 07:27).

En la evaluación final, la mayoría del alumnado señala que han participado todos por igual, ya que han aportado su opinión, se han puesto de acuerdo, han trabajado en equipo participando todos y ayudándose, y a todos les ha resultado fácil. Por otro lado, podemos señalar a 3 alumnos que indican que no siempre ha sido así porque en ocasiones sólo mandaba un compañero y no dejaba participar bien a los demás. “En algunas bien y en otras mal, porque algunas veces los compañeros te respetan y no piensan sólo en ellos mismos, y otras no te respetan ni te ayudan” (C.A.19-E.final).

Consideramos que el alumnado ha mejorado a la hora de ponerse de acuerdo, ya que en la sesión 1 lo hicieron bastante regular, pero a partir de la sesión 2 comenzaron a saber cómo llegar a un consenso. “Al principio les ha costado un poco porque eran grupos de 10-11 alumnos, pero al final lo han conseguido todos” (C.M.-S2). Nos llama la atención que dos alumnas opinen prácticamente lo mismo en la evaluación inicial y final en lo relativo a este aspecto (evaluación negativa), ya que hemos observado que según se iban desarrollando las sesiones, también participaban en la resolución de los retos consensuando con su grupo.

Hemos observado que los alumnos llegan a un acuerdo antes cuando trabajan en pequeño grupo, ya que son menos alumnos los que tienen que consensuar. En algunos

casos concretos, ha habido alumnos que no escuchaban a los demás y se tenía que hacer lo que ellos decían, lo que también ha dificultado el acuerdo del resto de los miembros del grupo.

Por último, cabe señalar que “en general, las niñas trabajan mejor, ya que tratan de consensuar desde el primer momento, tienen mejor predisposición, se lo toman más en serio y ayudan más en la superación del reto” (C.M.-S4). Por su parte, “los niños hacen mucho el tonto entre ellos, no escuchan a las niñas y se lo toman menos en serio” (C.M.-S4) porque juegan demasiado.

Nos parece importante señalar que el alumnado es consciente de la importancia que tiene respetar a los compañeros, escucharles y ayudarles. En este sentido, hay varios alumnos que hacen referencia a que es importante la cooperación “para conocer más a los compañeros y cómo trabajan” (C.A.4-E.final), y una alumna señala que es importante “porque los trabajos se hacen mejor y a veces te diviertes más, para ayudar, para aprender, para respetar, para enseñar a los demás...” (C.A.19-E-final.), aspecto que hace referencia a valores como la enseñanza entre iguales, la igualdad y la solidaridad.

Nosotros hemos observado que en la primera sesión los alumnos discutieron mucho y no se respetaron, especialmente entre los niños y las niñas. Tras la reflexión en la asamblea final de esta sesión, este tipo de comportamiento mejoró enormemente en la mayoría del alumnado, respetándose los unos a los otros durante la mayor parte de las sesiones restantes.

Para finalizar, queremos resaltar que la integración y socialización de los alumnos ha sido bastante alta prácticamente durante toda la UD. La alumna que tiene dificultades de aprendizaje ha estado totalmente integrada dentro de los diferentes grupos con los que ha trabajado y dentro del gran grupo, lo que nos indica que a través de los retos cooperativos se fomenta la socialización e integración del alumnado.

6.4. Problemas que han surgido

El alumnado indica que los problemas que han surgido a lo largo de las diferentes actividades y sesiones han sido porque no se ponían de acuerdo, no se respetaban ni escuchaban entre ellos, discutían, tardaban en organizarse... También indican que ha habido problemas con algunos compañeros porque molestaban, no dejaban hacer el reto y se portaban mal, por lo que les dificultaba el desarrollo del mismo. Ante esto, ellos mismos en las asambleas propusieron varias soluciones basadas en:

- “Dar ideas individualmente y elegir la que más guste o hacer una común” (C.M.-S1).
- Ayudar y escuchar a los compañeros. (C.M.-S1, C.M.-S4).
- Conseguir el reto todos y no sólo una persona, es decir, no pensar sólo en uno mismo, sino también en los compañeros. (C.M.-S2).

Además, la totalidad del alumnado indica que han solucionado los problemas entre todo el grupo, “buscando entre todos la solución” (C.A.6-E.final), “haciendo que nadie mande y decir que hay que respetarnos y ayudarnos” (C.A.2-E.final), “consensuando las respuestas” (C.A.4-E.final), dando su opinión, ayudando a resolver el problema, respetando el turno de palabra y escuchando a los demás. Por este motivo, podemos afirmar que los alumnos han mejorado sus habilidades para la resolución pacífica y autónoma de los conflictos.

Un problema que hemos tenido en el desarrollo de las sesiones ha sido la sonoridad del pabellón. Es bastante grande y lo dividen en 3 canchas con unas grandes cortinas, pero el ruido que hay en los otros espacios afecta al nuestro. Por ello, en muchas explicaciones de las actividades o asambleas, era difícil poder escucharnos bien y entendernos, y además teníamos que elevar mucho la voz.

Para finalizar, queremos hacer alusión al control de algunos alumnos que molestaban. Les hemos llamado la atención en varias ocasiones durante prácticamente todas las sesiones, e intentábamos hacerles ver que estaban molestando a los demás y que no estaban respetando las normas. También les apartamos de las actividades cuando molestaban para hablar con ellos a solas y tratar de que reflexionaran sobre su comportamiento para volver a la actividad. La mayoría eran perfectamente conscientes de lo que estaban haciendo mal, pero no cambiaban su actitud ni sus acciones. Por ello, el maestro de EF del aula les castigó en algunas ocasiones apartándoles de la actividad, ya que entorpecían al resto del grupo y no tenían buena predisposición hacia la actividad. Nosotros no realizamos esta acción porque queríamos que el alumnado reflexionara, y tratamos “por las buenas” de que cambiaran su comportamiento, aspecto que en ocasiones sí que hicieron pero en otras no. Constituye un importante reto conseguir que el alumnado con actitudes menos positivas se integre adecuadamente en el trabajo cooperativo en el aula.

En general, creemos que los problemas que ha habido han sido habituales dentro de cualquier contexto de Primaria y de EF, y consideramos que los hemos sabido solucionar adecuadamente, adaptando y variando nuestra práctica docente a ellos.

6.5. Papel del maestro

La labor que hemos tenido durante las sesiones ha sido, por un lado explicar los retos cooperativos que tenían que desarrollar, y por otro, reflexionar con los alumnos y guiar su aprendizaje.

Antes de comenzar la sesión, hemos revisado lo planificado para tener claros los retos a desarrollar, y hemos colocado el material necesario para la sesión así como la distribución del espacio. Al finalizar, hemos dejado todo como nos lo hemos encontrado. También hemos rellenado las fichas de análisis de sesiones y la evaluación continua de los alumnos para que fuera lo más reciente posible y que no se nos olvidara nada. En esta evaluación se ha tenido muy en cuenta el proceso a la hora de desarrollar los retos, no sólo el producto final de los mismos.

Las explicaciones de los retos han sido correctas, realizándose en círculo para tener más control de los alumnos y para que escucharan y atendieran mejor. Se han realizado mirando a los alumnos, adaptando el lenguaje a su nivel, con explicaciones claras y concisas y preguntando al final si lo habían entendido para asegurarnos su comprensión.

En las asambleas iniciales hemos preguntado qué problemas ocurrieron el día anterior y que soluciones habían propuesto, para potenciar que no volvieran a cometer los mismos errores. Además, hemos tratado de motivar al alumnado con los retos que se iban a llevar a cabo para que su predisposición fuera mejor. Nos parece necesario indicar las normas que establecieron los alumnos para la UD en la asamblea inicial de la sesión 1:

- Respetar a los compañeros y no molestarles.
- Ponerse de acuerdo y consensuar antes de hacer las actividades.
- Ser sinceros y no hacer trampas.

A pesar de ser ellos los que establecieron estas normas, en la sesión 1 no las respetaron, aunque de la sesión 2 en adelante las han ido respetando cada vez más. En todo momento hemos insistido en que no falten el respeto a los compañeros, que les hablen bien, que no discutan. Consensuar las normas a partir de sus propias opiniones

constituye un proceso significativo ya que, por un lado, se van dando cuenta de que son normas que ellos mismos han elaborado, de modo que se contribuye a la autonomía y responsabilidad del alumnado, y por otro lado, el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta de modo claro al alumnado.

En las asambleas finales hemos realizado preguntas relacionadas con lo ocurrido en la sesión, para fomentar que el alumnado reflexionara, verbalizara y razonara sus ideas, y de esta manera aumentar su aprendizaje significativo.

Durante el desarrollo de las sesiones, hemos guiado y orientado el aprendizaje de los alumnos, especialmente cuando se bloqueaban en un reto y no sabían cómo seguir. Ante eso, hemos realizado ciclos de reflexión-acción, realizando preguntas para que ellos mismos encontraran una solución, no les hemos dado la solución directamente. En todo momento les hemos proporcionado feedback y refuerzo positivo, haciéndoles conscientes de que lo estaban haciendo bien o de que tenían que mejorar.

Podemos concluir con que consideramos que nuestro papel como maestros ha sido favorecer el aprendizaje del alumnado, dándole protagonismo, intentando que estuviera activo y participativo en todo momento, asegurándonos de la consecución de sus aprendizajes, fomentando su interacción social y mejorando en el ámbito cooperativo.

6.6. Evaluación de la propuesta

En este apartado nos basamos especialmente en lo recogido en el Cuaderno del Maestro y en la evaluación por parte del maestro de EF.

Consideramos que los instrumentos que hemos utilizado en el C.M. (análisis de las sesiones, evaluación continua y final de los alumnos, y evaluación de las sesiones y de la práctica docente) nos proporcionan mucha información acerca de la intervención didáctica en su globalidad. Además, también nos complementa la evaluación del maestro de EF del aula, que ha vivido el desarrollo de la intervención desde fuera. A partir de esto, podemos extraer algunos puntos (C.M.-evaluación de sesiones y autoevaluación) importantes relativos a la evaluación de la propuesta:

- El papel del maestro, como ya hemos comentado anteriormente, ha sido adecuado y ha fomentado el desarrollo integral del alumnado. Las reflexiones de las asambleas y ciclos de reflexión-acción han sido realmente útiles para la mejora de los alumnos.

- Los objetivos, contenidos y actividades han estado adaptados a la edad de los alumnos, así como a las características generales del grupo-aula y su diversidad. La mayor parte del alumnado ha desarrollado los objetivos planteados y ha disfrutado con la realización de los retos.
- El tiempo de los retos ha sido flexible en función de su desarrollo, ya que dependiendo del reto y del grupo tardaban más o menos tiempo, y era necesaria la reflexión final para verbalizar los aprendizajes. Por este motivo, en varias sesiones no nos ha dado tiempo a realizar la actividad de vuelta a la calma.
- Los agrupamientos de los alumnos han sido adecuados porque han fomentado enormemente la socialización y el conocimiento de otros compañeros. Hemos comprobado que en grupos pequeños trabajan mejor que en los grandes, pero aunque les haya costado más ponerse de acuerdo en estos últimos, al final lo han conseguido y han logrado superar los retos en la mayoría de los casos.

Haciendo referencia a la evaluación que ha realizado el maestro del aula de EF, podemos destacar que él considera necesario trabajar la cooperación desde su área porque “desarrolla valores que no se trabajan en otros temas, como el esfuerzo, la ayuda, el compañerismo...” (E.M). Además, afirma que sería una tontería no llevar a cabo la educación en valores desde la EF porque se desaprovecharía la oportunidad de trabajar la cooperación, la igualdad, la solidaridad y los valores anteriormente mencionados.

En cuanto a la evaluación sobre la propia intervención didáctica, señala que el planteamiento ha sido adecuado porque los juegos se adaptaban al nivel y han fomentado la cooperación, y su desarrollo ha sido bueno porque ha seguido la estructura planificada. Además, señala que “en las asambleas y momentos [de reflexión-acción] se ha fomentado la participación reflexiva de los alumnos, aprendiendo de los errores y guiando el aprendizaje” (E.M).

Dentro de los aspectos positivos, el maestro destaca los siguientes:

- “Al ser grupos aleatorios ha favorecido la socialización del alumnado.
- El control de los alumnos ha sido muy bueno.
- Sería bueno para el alumnado trabajar los juegos cooperativos todos los trimestres, pero por falta de entendimiento con el resto de profesores de EF no lo hago.” (E.M).

Por otro lado, los aspectos a mejorar que recalca son:

- “Algunos juegos de la vuelta a la calma no ha dado tiempo suficiente para terminarlos.
- En ocasiones, llama bastantes veces la atención a unos niños determinados sin tomar medidas concretas”. (E.M)

Tal y como el maestro indica, sería beneficioso poder trabajar la cooperación durante los tres trimestres del curso escolar, aunque es una pena que por falta de entendimiento con el resto de maestros de EF no lo pueda llevar a cabo. Estos aspectos positivos y a mejorar que nos indica, ya los hemos comentado anteriormente, por lo que no nos vamos a entretener más en ellos.

Como maestros, y más sin conocer a la clase ni a los alumnos, estamos muy satisfechos con la labor que hemos realizado, ya que consideramos que realmente han aprendido y mejorado. En general, “los alumnos me han tratado como si fuera su maestra, sin faltarme el respeto en ningún momento” e integrándome en el grupo (C.M.- evaluación de sesiones y autoevaluación). El maestro del aula también nos ha hecho sentir cómodos y no nos ha puesto ningún inconveniente, aspecto que le agradecemos considerablemente.

7. CONSIDERACIONES FINALES, APORTACIONES Y LIMITACIONES

Después de haber indagado en la cooperación, el aprendizaje cooperativo y su aplicación al aula, en este apartado expondremos las ideas finales que surgen del trabajo, así como las oportunidades, limitaciones y perspectiva de futuro que de él se derivan.

7.1. Aportaciones del trabajo

A continuación exponemos las aportaciones que surgen tras la realización de este TFG:

- Es importante haber abordado la cooperación en Primaria desde el área de EF. Hemos comprobado a través de nuestra experiencia que, tal y como señalan Omeñaca y Ruíz (2002), Muñoz (2008), López Cutillas y García (2011) y Velázquez (2013), el aprendizaje cooperativo no sólo influye en el ámbito motor,

sino también en el desarrollo y mejora de las habilidades sociales del alumnado, y posee un alto componente de educación en valores, tales como la propia cooperación, el compañerismo, la ayuda, la igualdad, la colaboración, la empatía, la solidaridad, el esfuerzo, el respeto, la convivencia, la resolución pacífica de conflictos... En este sentido, resulta necesario indicar que, dadas las posibilidades educativas de los retos cooperativos, fomentan la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. (Omeñaca y Ruíz, 2002).

- El planteamiento de la UD está basado en los retos cooperativos, y para llevarlo a cabo se han tenido en cuenta los objetivos, el contexto, la estructura de la sesión y la motivación del alumnado, tal y como indica Muñoz (2008). Por otra parte, siguiendo los consejos de López Pastor et al. (2003), la estructura de sesión que hemos seguido ha utilizado momentos de reflexión y verbalización con el alumnado para dar un valor educativo al área de EF y promover el aprendizaje significativo. Estos aspectos son clave para el desarrollo del aprendizaje cooperativo, ya que requiere momentos de diálogo y consenso para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea adecuado.
- El papel del maestro es muy importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, en especial dentro del aprendizaje cooperativo, ya que como indican Omeñaca y Ruíz (2002) y Fernández-Río y Velázquez (2005), debemos ser mediadores, orientar la búsqueda de soluciones, reflexionar sobre las estrategias utilizadas y ayudar a la resolución de conflictos.
- Este TFG es útil para la práctica docente, ya que permite conocer los beneficios de desarrollar el trabajo cooperativo en el alumnado y sus implicaciones y, a partir de ello, se pueden elaborar sesiones o unidades didácticas para sacarlo el mayor partido posible y promover la educación en valores.
- Resulta llamativo comprobar que la propuesta basada en retos cooperativos parece ser mejor aceptada por las niñas que por los niños. Esta realidad, reflejada en una mejor predisposición al trabajo en grupo, a la reflexión, al diálogo y al consenso que hemos podido ver en nuestra intervención, sería interesante investigarla en otros contextos para ver si es o no habitual, y saber qué tipo de intervención hay que desarrollar para cambiarlo.
- La realización de este TFG nos ha permitido cumplir los objetivos y competencias expuestas al principio del mismo. Hemos ampliado nuestros conocimientos sobre la cooperación, su importancia en el ámbito educativo y el potencial educativo de

los juegos y retos cooperativos en EF. Además, hemos sido capaces de diseñar y llevar a la práctica una intervención didáctica basada en retos cooperativos en EF, que nos ha permitido relacionarlo con lo investigado por otros autores.

Por último, queremos especificar las ideas más importantes que hemos podido extraer a partir de la realización de este TFG, y son las siguientes:

- Es necesario fomentar el trabajo cooperativo desde el área de EF porque favorece el desarrollo integral del alumnado. El aprendizaje cooperativo posee un alto componente en educación en valores, tales como el compañerismo, la ayuda, la solidaridad, la empatía, el respeto, el esfuerzo..., aspecto que es imprescindible desarrollar en la sociedad en la que vivimos.
- Desde la EF es importante promover las relaciones sociales e integración del alumnado, y los retos cooperativos son un recurso idóneo para ello.
- Como maestros, debemos conocer cómo llevar a cabo Unidades Didácticas o sesiones basadas en juegos cooperativos, y desarrollar adecuadamente nuestro papel como guías y orientadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos es imprescindible para la consecución de los objetivos planteados.
- Una alternativa interesante sería plantear que cualquier contenido del área de EF puede ser trabajado basándonos en planteamientos cooperativos que favorezcan la promoción de actitudes y valores positivos, sobre todo, desde el punto de vista de la socialización.

7.2. Oportunidades, limitaciones y perspectiva de futuro

En primer lugar queremos resaltar que la realización de este TFG en general ha sido una oportunidad para conocer más acerca del trabajo cooperativo en el aula de EF Primaria. Concretando más, consideramos que hemos tenido mucha suerte al poder aplicar la intervención didáctica planificada en un aula específica, ya que nos ha permitido llevar a cabo una labor como maestros, comprobar el aprendizaje de los alumnos y extraer unas conclusiones sobre todo el proceso en general.

Haciendo referencia a las limitaciones o problemas que hemos tenido a la hora de llevar a cabo el TFG, podemos destacar que nos hubiera gustado haber realizado más de cuatro sesiones en la UD, pero debido a que era una cesión de sesiones por parte del maestro de EF del aula, no nos parecía adecuado abusar de ello y pedirle más.

Además, en el pabellón donde realizábamos las sesiones había otras dos clases realizando EF, lo que provocaba mucho ruido en el espacio. Esto influía en las explicaciones y reflexiones con el alumnado, ya que no nos escuchábamos bien entre nosotros y teníamos que levantar bastante la voz para poder entendernos. A pesar de esto, consideramos que con las sesiones realizadas se han podido extraer algunas ideas importantes sobre el tema trabajado, y el ruido del pabellón ha sido un pequeño problema pero no ha causado ningún impedimento. No obstante, esta circunstancia sirve para reflejar el bajo estatus que desafortunadamente todavía tiene el área de EF, lo que supone que no siempre puedan llevarse a cabo las clases en las condiciones idóneas.

En cuanto a la perspectiva de futuro, queremos señalar que sería muy interesante poder realizar la misma intervención didáctica con grupos de alumnos de otras edades y de otros colegios. De esta manera se podrían establecer diferencias y similitudes entre los diferentes contextos y comprobar si el aprendizaje cooperativo influye en ellos de la misma manera. En este sentido, también se podría analizar si la predisposición de las niñas en el aprendizaje cooperativo es diferente del de los niños, o comprobar si la situación que nosotros hemos tenido es un caso aislado.

Otra posible línea de trabajo sería analizar el desarrollo de una programación de EF basada en metodologías de carácter cooperativo. Esto no quiere decir que toda la EF tenga que estar basada en juegos cooperativos, sino utilizar el aprendizaje cooperativo como tema transversal a todos los contenidos, fomentando las habilidades sociales y la educación en valores a través del mismo.

Para terminar, queremos expresar la satisfacción personal que nos ha supuesto la realización de este trabajo, ya que el tema seleccionado nos resulta muy enriquecedor en los contextos educativos y en el ámbito personal y queríamos aprender más sobre ello para poder aplicarlo en un futuro profesional.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bantulá Janot, J. (2004). *Juegos Motrices Cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 89.
- Delgado Linares, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua.
- 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 Gimeno, J.M., Velázquez Callado, C. y Santos Rodríguez, L. (2003). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. Madrid: CCS.
- Grupo La Tarusa (2001). *Educación física en primaria a través del juego. Segundo ciclo*. Barcelona: Inde.
- López Cutillas A.B. y García Vallejo, A. (2011). Juegos educativos en educación Física. *Revista Digital Efdeportes* 15(152). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd152/juegos-educativos-en-educacion-fisica.htm> (11/02/2015).
- López Pastor, V.M. (Coord.), García-Peñuela, A., López Pastor, E., Monjas Aguado, R., Pérez Brunicardi, D. y Rueda Cayón, M. (2003). Cuestionando tópicos en Educación Física (I): la estructura de sesión y la utilización de los juegos como recurso didáctico. *La Peonza, Revista de Educación Física para la Paz*, 4.
- López Pastor, V.M., García-Peñuela, A., López Pastor, E., Monjas Aguado, R., Pérez Brunicardi, D. y Rueda Cayón, M. (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. *Revista Digital Efdeportes*, 7(43). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd43/sesion.htm> (4/01/2015).
- López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E.M., Martín Pinela, J.F., González Badiola, J., Barba Martín, J.J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Isabel Martín, M., Manrique Arribas, J.C., Subtil Marugán, P. y Marugán García, L. (2006). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema

- alternativo. Revisión de 12 años de experiencia. *Revista Digital Efdeportes* 10(94). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm> (27/02/2015).
- Muñoz Rivera, D. (2008). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje en el área de Educación Física. *Revista Digital Efdeportes* 13(126). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd126/el-juego-en-el-area-de-educacion-fisica.htm> (22/12/2014).
- Omeñaca Cilla, R. y Ruíz Omeñaca J.V. (2002). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- 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.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293.
- Ruíz Omeñaca, J.V. (2008). Los métodos cooperativos en Educación Física. *Revista Digital Efdeportes*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd127/los-metodos-cooperativos-en-educacion-fisica.htm> (8/12/2014).
- Sandoval Magalhaes, R.W. (2010). La educación física y el juego. *Revista del Instituto de Investigación Educativa*, 14 (26). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n26/a08.pdf (17/02/2015).
- Torres Santolaria, J.A. (2013). Breve catálogo de propuestas de clasificación del juego como actividad ludomotriz. *Revista Digital Efdeportes* 18(179). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd179/propuestas-de-clasificacion-del-juego.htm> (28/02/2015).
- Valle Mulero, J.A. (2009). *Programación didáctica. Propuesta práctica para 2º ciclo de educación primaria*. Londres: Lulu.
- Velázquez Callado, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Facultad de educación y trabajo social, España.

9. ANEXOS

➤ **ANEXOS INCLUIDOS DENTRO DEL DOCUMENTO:**

- **Anexo 1:** unidad didáctica “Retos cooperativos”
- **Anexo 2:** tarjetas de formación de grupos.
- **Anexo 3:** fichas explicativas (sesión 3).
- **Anexo 4:** Cuaderno del Alumno.
- **Anexo 5:** Cuaderno del Maestro.
- **Anexo 6:** ficha de evaluación para el maestro de EF del aula.

➤ **ANEXOS EN CD ADJUNTO:**

- **Anexo 7:** análisis de los Cuadernos de los Alumnos.
- **Anexo 8:** análisis del Cuaderno del Maestro.
- **Anexo 9:** producciones escaneadas de los Cuadernos de los Alumnos.
- **Anexo 10:** producciones escaneadas del Cuaderno del Maestro.
- **Anexo 11:** grabación de la evaluación grupal final.
- **Anexo 12:** ideas importantes de la evaluación grupal final.
- **Anexo 13:** evaluación escaneada del maestro de EF del aula.

UNIDAD DIDÁCTICA

Retos

cooperativos



ÍNDICE

1. Justificación	III
2. Competencias básicas	III
3. Objetivos.....	IV
4. Contenidos.....	VI
5. Contexto	VII
6. Metodología.....	VII
7. Temporalización	VIII
8. Sesiones	IX
9. Recursos	XIV
10. Atención a la diversidad	XV
11. Evaluación	XVI

1. JUSTIFICACIÓN

Los retos cooperativos son un recurso muy útil para trabajar en toda la Educación Primaria, y la EF presenta un marco idóneo para ello. Tal y como expone Ruíz (2008), “el aprendizaje cooperativo hace referencia a un conjunto de métodos de organización del trabajo en los que los alumnos participan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el maestro”. Además, indica que los alumnos deben “trabajar para aprender y son corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros”.

Con esta Unidad Didáctica se pretende que el alumnado conozca y aprenda otro tipo de contenidos relacionados no sólo con el ámbito de la EF, sino estrechamente relacionados con la educación en valores, fomentando la autonomía personal, el trabajo en grupo y la aceptación e integración de todos los compañeros. Además, a través de los retos cooperativos, se fomenta la imaginación y la creatividad de los alumnos, ya que tienen que buscar soluciones grupales para superar los retos.

Desde el punto de vista personal, los retos cooperativos son un contenido muy importante a desarrollar porque fomenta la socialización, la solidaridad, la empatía y mejora la toma de decisiones grupales, lo que les ayudará en su futuro personal. Además, en el contexto en el que se desarrolla, que se detalla más adelante, es muy necesario porque los niños y las niñas apenas se relacionan y tienen mucha reticencia al contacto físico.

2. COMPETENCIAS BÁSICAS

Con esta UD se desarrollan muchas de las competencias básicas establecidas en el DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. A través de la percepción e interacción del propio cuerpo en los diferentes retos cooperativos, teniendo en cuenta sus normas y sus posibilidades motrices.
- Competencia social y ciudadana. A través de los retos cooperativos se desarrolla la educación de habilidades sociales, especialmente la cooperación. Este recurso fomenta la relación, igualdad, integración, solidaridad y respeto hacia todos los compañeros. A través de esta UD se ayuda a aprender a convivir, especialmente

con la elaboración y aceptación de reglas del funcionamiento colectivo y el respeto a la autonomía personal.

- Competencia cultural y artística. Los retos cooperativos favorecen la expresión de ideas o sentimientos a través de la exploración y la utilización del cuerpo y el movimiento.
- Competencia en la autonomía e iniciativa personal. Tanto las reglas como las posibles modificaciones que surjan progresivamente de los retos cooperativos, favorecen la toma de decisiones de forma autónoma con actitud positiva, expresando sus ideas al grupo de trabajo y al grupo-aula.
- Competencia de aprender a aprender. Los retos cooperativos permiten que los alumnos realicen una transferencia de sus conocimientos personales previos hacia las tareas motrices más complejas que se les vayan presentando. Además, se fomentan valores como la cooperación y la autoconfianza individual y grupal.
- Competencia en comunicación lingüística. Los retos cooperativos favorecen numerosos intercambios comunicativos entre los pequeños grupos y con el grupo-aula, usando turnos de palabra, vocabulario adecuado, expresión de ideas, dialogo y toma de decisiones grupales.

3. OBJETIVOS

➤ Objetivos generales de etapa

Relacionando los retos cooperativos con los objetivos generales de etapa presentes en currículum, podemos señalar que se relaciona con los siguientes:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía respetando y defendiendo los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- c) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás, que favorezca el aprendizaje y la convivencia, y evite la violencia en los ámbitos escolar, familiar y social.
- k) Valorar la higiene y la salud y utilizar la EF para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Comunicarse a través de los medios de expresión verbal y corporal, desarrollando la sensibilidad estética y la creatividad.

- n) Desarrollar todos los ámbitos de la personalidad, así como una actitud contraria a la violencia y a los prejuicios de cualquier tipo.

➤ Objetivos generales del área de Educación Física

En lo que se refiere a objetivos generales del área de EF podemos recalcar que esta UD se relaciona con los siguientes:

1. Valorar los retos cooperativos como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, relación con los demás y recurso para organizar el tiempo libre.
3. Utilizar sus capacidades físicas y habilidades motrices para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
4. Asimilar, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas.
7. Participar en actividades físicas estableciendo relaciones de cooperación, y resolver mediante el diálogo los conflictos de género, sociales y culturales que pudieran surgir, evitando discriminaciones.
11. Desarrollar la iniciativa individual y el hábito de trabajo en equipo, aceptando las normas y reglas que previamente se establezcan.

➤ Objetivos de la Unidad Didáctica “Retos cooperativos”

• **OBJETIVO GENERAL:**

- Desarrollar el valor de la cooperación a través de los retos físicos cooperativos para mejorar las relaciones sociales y las habilidades motrices.

• **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Desarrollar las habilidades y destrezas motrices básicas a través de la superación de problemas motrices planteados como retos cooperativos.
- Aprender a respetar a los compañeros, materiales y normas de las actividades en el trabajo diario.
- Valorar el trabajo cooperativo, asumiendo con respeto el papel desempeñado por las diferentes personas dentro del mismo.
- Concienciar al alumnado de la necesidad de cooperar con el grupo para superar los retos planteados e ir asimilando su posible transferencia a situaciones de la vida cotidiana.

- Disminuir las diferencias existentes entre niños y niñas, tratando de que sus relaciones sociales sean adecuadas.
- Fomentar y reflexionar sobre otros valores sociales como la empatía, solidaridad, compañerismo, diálogo, igualdad...
- Promover la resolución pacífica y autónoma de conflictos, utilizando un lenguaje, tono de voz y postura corporal adecuados a la situación.

4. CONTENIDOS

En primer lugar, hay recalcar que el bloque de contenidos que más se relaciona con esta UD es el Bloque 5: Juegos y actividades deportivas, del segundo ciclo de Educación Primaria. Los contenidos de esta UD son los siguientes:

- Conocimiento de las diferentes habilidades y destrezas motrices básicas: andar, correr, saltar, girar, lanzamientos, recepciones, golpes, transportes y equilibrios.
- Respeto hacia los compañeros, materiales y normas de las actividades.
- Cooperación: concepto, papel de los componentes del grupo, reglas y estrategias básicas. Diferencia entre cooperación, colaboración y trabajo en grupo.
- Coordinación de acciones grupales en diversas tareas motrices y retos.
- Aplicación de estrategias básicas de cooperación por parte del alumnado.
- Transferencia de los retos cooperativos a situaciones de la vida cotidiana.
- Disminución de las diferencias entre ambos sexos.
- Fomento de las relaciones y habilidades sociales.
- Fomento de valores sociales: cooperación, empatía, respeto, solidaridad, compañerismo, dialogo, igualdad...
- Resolución pacífica y autónoma de conflictos.
- Verbalización con los alumnos, promoviendo la reflexión del grupo sobre las estrategias y acciones realizadas antes, durante y después de la actividad motriz.
- Empleo y análisis de los retos cooperativos para crear un aprendizaje significativo.
- Generación de conductas de respeto y cooperación con el grupo.
- Confianza e iniciativa en el trabajo grupal e individual.
- Actitud crítica y positiva ante los diversos retos cooperativos.

5. CONTEXTO

Esta UD va dirigida a cuarto de Educación Primaria y se ha elaborado teniendo en cuenta la normativa LOE. El grupo consta de 23 alumnos de 9-10 años del colegio Claret de Segovia.

Dentro del grupo hay 10 niños y 13 niñas. Ninguno posee ningún problema de discapacidad motórica que afecte específicamente al área de EF, pero hay que señalar que hay una alumna con dificultades de aprendizaje a la que se hace mención en el apartado de atención a la diversidad. También podemos señalar que hay una niña de origen musulmán, pero lleva en el colegio desde la Educación Infantil y ella está totalmente integrada dentro del grupo, controlando perfectamente el idioma y las relaciones sociales.

En general, la clase es muy movida, especialmente los niños. En ella hay tres niños y una niña que molestan mucho a los compañeros, hablan, discuten, en ocasiones no hacen caso al maestro y le contestan, no atienden a sus explicaciones... A pesar de ello, la mayoría tiene buena predisposición para aprender y realizar las actividades, son muy enérgicos, inteligentes y buenos compañeros.

6. METODOLOGÍA

Esta UD está basada en una metodología activa y participativa, ya que son los alumnos los que realizan los diferentes retos cooperativos, y se desarrolla a través de una perspectiva globalizadora.

El desarrollo de la UD se lleva a cabo en un ambiente de afecto, socialización, confianza y seguridad. Se intenta que los alumnos obtengan un aprendizaje significativo y puedan tener nuevos conocimientos y recursos sobre la cooperación, desarrollando retos prácticos para la posterior observación y evaluación de los nuevos conocimientos adquiridos.

Para garantizar el aprendizaje de los alumnos, se van a llevar a cabo aspectos como el aprendizaje significativo (teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y la motivación extrínseca e intrínseca), la globalización (acercar a los alumnos a la realidad inmediata para vivenciarla y comprenderla desde el ámbito motor, cognitivo, afectivo y social), y la socialización (estimular climas positivos en los que predominen las técnicas, instrumentos y sistemas de trabajo participativos y colectivos).

Las sesiones comienzan con una puesta en acción en la que se recuerdan las normas de la UD y se realiza un reto cooperativo grupal de activación.

Posteriormente, en la parte principal de la sesión, se van explicando los diferentes retos cooperativos y se van realizando ciclos de reflexión-acción para favorecer la participación y motivación del alumnado, añadiendo variantes y/o nuevas reglas para su mejora.

Finalmente, en la vuelta a la calma, se realiza un reto cooperativo con menos implicación motriz y se realiza una asamblea final para reflexionar con los alumnos sobre diversos aspectos importantes que hayan surgido de los retos. También se aprovecha para recordarles el apartado del Cuaderno del Alumno que tienen que completar en su casa.

7. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización de esta UD está estructurada en 4 sesiones (dos de 90 minutos y dos de 50 minutos) en las que se van a trabajar los diferentes retos cooperativos, y se desarrolla en el mes de febrero de 2015.

A continuación se presenta una tabla con los retos cooperativos de cada sesión, que están explicados más adelante:

SESIÓN	Puesta en acción	Parte principal	Vuelta a la calma
Sesión 1 (90')	- Asamblea inicial - Evaluación inicial	- "Cruzar el río" + "La tortuga" - "Palabras corporales" + "La pelota flotante"	- "La espiral humana" - Asamblea final
Sesión 2 (50')	- Asamblea inicial - "Que no caiga"	- "Los aros locos" - "Los balones voladores"	- "Aros cooperativos" - Asamblea final
Sesión 3 (90')	- Asamblea inicial - "Orden en el banco"	- "La cuerda envenenada" - "El río contaminado" - "Los aros traicioneros" - "El tren ciego"	- "El lío" - Asamblea final
Sesión 4 (50')	- Asamblea inicial - "A por el gusano"	- "El rompecabezas" - "El muro"	- "El ciempiés" - Asamblea final

8. SESIONES

La estructura de sesión que vamos a utilizar a lo largo de toda la UD está dividida en 3 partes principales: puesta en acción, parte principal y vuelta a la calma. Al iniciar y finalizar cada sesión los alumnos se cambian de vestuario, zapatillas y se asean. Las actividades de cada parte son flexibles, ya que los retos cooperativos necesitan un tiempo variable que no se puede determinar de antemano.

A continuación se detallan todas las sesiones planificadas para esta UD de retos cooperativos. Hay que decir que cuando en las actividades pone parejas, son parejas o tríos, ya que los alumnos son impares. Además, se va a tratar de que estas parejas sean siempre mixtas para fomentar la relación entre ambos sexos.

Los retos cooperativos que aparecen en las sesiones han sido extraídos y adaptados de Bantulá (2004), Fernández-Río, Rodríguez, Velázquez y Santos (2003), y Fernández-Río y Velázquez (2005).

UNIDAD: RETOS COOPERATIVOS	SESIÓN 1 (90 minutos)
MATERIALES: tarjetas de formación de grupos, colchonetas, conos, ladrillos, pelota gigante, pañuelos, Cuaderno del Alumno.	
PUESTA EN ACCIÓN: <ul style="list-style-type: none">• Asamblea inicial:<ul style="list-style-type: none">- Presentación: nombres de los alumnos y de la maestra.- Evaluación inicial individual de los alumnos, que se encuentra en el “Cuaderno del Alumno” (ANEXO 3).- Explicación de la UD que vamos a comenzar → diferencias entre cooperación, colaboración y trabajo en grupo.- Establecimiento de NORMAS. Se establece un diálogo con los alumnos para consensuar unas normas, tratando de que sean ellos los que las piensen y planteen. Estas son algunas sugerencias:<ul style="list-style-type: none">· Actuar CON los compañeros, no CONTRA ellos. Cooperar entre ellos.· No hacer trampas.· Ser sinceros. <p>Formación de 4 grupos de 5-6 alumnos. El maestro repartirá aleatoriamente unas tarjetas con un color escrito (ANEXO 2), pero de tal manera que los grupos sean mixtos. Los alumnos deben juntarse por grupos de color para realizar los diferentes retos cooperativos.</p>	
PARTE PRINCIPAL: se divide el espacio en 2 estaciones, dentro de las cuales hay 2 actividades: “Cruzar el río” + “La tortuga” y “Palabras corporales” + “La pelota flotante”. A cada estación van dos grupos, hacen las dos actividades y rotan cuando el maestro indica:	

- **“Cruzar el río”**. El grupo se dispone a lo largo del espacio y se les dice que tienen que atravesar el río (espacio). Para ello disponen de dos colchonetas, pero una de las personas del grupo debe vendarse los ojos como si estuviera ciega. En el espacio se colocan algunos objetos (conos, ladrillos) para dificultar un poco el traslado. **NORMAS:**

- No pueden tocar el suelo con ninguna parte de su cuerpo.
- Ni ellos ni las colchonetas pueden tocar los objetos que hay en el suelo.
- La persona ciega no puede levantarse la venda.
- No se pueden deslizar las colchonetas con los niños encima.

Si se incumple alguna de estas normas, deben volver a comenzar cambiando el rol de la persona ciega.

- **“La tortuga”**. El grupo tiene una colchoneta, la cual deben levantar y colocársela encima de sus espaldas, como si todos fueran una tortuga y la colchoneta fuera el caparazón. A continuación, deben moverse a lo largo del espacio, con la misma distribución que la actividad anterior. Se realiza con diferentes consignas:

- Pueden levantar la colchoneta como quieran.
- No pueden utilizar ni las manos ni los brazos para levantarla.
- Colocar la colchoneta encima de sus cabezas, estando de pie, como quieran.
- Colocar la colchoneta encima de sus cabezas, estando de pie, sin utilizar manos ni brazos.

- **“Palabras corporales”**. A cada grupo se le dice una palabra que puedan escribir utilizando sus propios cuerpos. Deben pensar cómo colocarse para formar las letras, y el maestro tiene que dar el visto bueno. Todos los componentes del grupo tienen que formar parte de las letras. Las palabras que se les dice son: TODOS, RETO, AMOR, AYUDA... Si terminan, se les puede indicar que formen otra palabra que ellos mismos elijan. Si algún grupo son menos componentes o les resulta muy difícil, se les puede dejar utilizar 1 ó 2 sudaderas.

- **“La pelota flotante”**. El grupo se coloca en una parte del espacio y se les da una pelota gigante, y tienen que llegar de un lugar a otro (previamente delimitado). Tienen que trasladar la pelota sin que toque el suelo, pero sólo la pueden tocar con las piernas y los pies. Todos los miembros del grupo tienen que participar en el transporte. Si se les cae la pelota, deben volver a empezar.

VUELTA A LA CALMA:

- **“La espiral humana”**: todo el grupo forma una línea agarrados de las manos. Una de las personas que está en el extremo comienza a enrollarse sobre sí misma, y al mismo tiempo, va enrollando al resto del grupo hasta formar una espiral. El objetivo para el grupo es desenrollar toda la espiral hasta formar la línea original, sin soltarse de las manos en ningún momento, y empezando a desenrollarse por la persona que comenzó la espiral, que se encuentra en medio de la misma y que debe encontrar el camino para salir.
- **Asamblea final**: reflexionar sobre lo que se ha hecho, problemas, soluciones, cómo se han sentido, si han cooperado bien, si pueden mejorar, posibles ideas...
Se dice a los alumnos que, en casa, tienen que rellenar el apartado del “Cuaderno del alumno” referido a la sesión 1.

PUESTA EN ACCIÓN:

- **Asamblea inicial:**

- Recuerdo de la sesión anterior: problemas, soluciones, mejoras...
- Recuerdo de las normas de la unidad.

- **“Que no caiga”.** Se hacen dos grupos aleatorios con las tarjetas de colores, y se colocan en círculo de pie. Se les da un balón y tienen que dar toques con él sin que se caiga al suelo y tratando de que lo toquen todas las personas del círculo. El reto es conseguir, sumando los toques que dan ambos grupos, dar 80 toques en 3 minutos sin que el balón caiga al suelo. Si el balón se les cae, deben comenzar a contar desde el principio. Para la suma de los toques de ambos equipos, se suma el mayor número de toques que hayan conseguido dar, y si algún componente del equipo no ha tocado la pelota, esos toques no se cuentan.

PARTE PRINCIPAL: se divide el espacio en 2 estaciones, y cada uno de los dos grupos de la actividad anterior va a una estación. Rotan cuando el maestro lo indica.

- **“Los aros locos”.** Los alumnos se colocan en círculo, de tal manera que al estirar los brazos no se toquen. Cada uno tiene un aro y tiene que sujetarlo en vertical de tal manera que esté en contacto con el suelo. Tienen que tratar de coger el aro del compañero de su derecha antes de que se caiga al suelo, pero tienen que hacerlo simultáneamente. El reto es conseguir rotar 3 posiciones a la derecha sin que se caiga ningún aro al suelo, pero deben hacer 3 cambios seguidos.
- **“Los balones voladores”:** se colocan en círculo y a cada alumno se le da una pelota. Tienen que conseguir dar 3 pases seguidos, pasando el balón al compañero de la derecha y cogiendo el que les pasa el de la izquierda.
- Posteriormente, se junta a todo el grupo y tienen intentar superar ambos retos (“Los aros locos” y “Los balones voladores”), con la dificultad de que son mayor número de compañeros.

VUELTA A LA CALMA:

- **“Aros cooperativos”.** Los alumnos en gran grupo se colocan en círculo dados de las manos y el maestro coloca 8-10 aros entre diferentes alumnos. El reto es que, sin soltarse de las manos, tienen que conseguir que los aros den una vuelta completa al círculo en sentido contrario a las agujas del reloj. Para ello, cada alumno tiene que pasarse el aro desde su brazo izquierdo hasta el derecho sin soltarse de las manos de los compañeros que tiene al lado.
- **Asamblea final:** reflexionar sobre lo que se ha hecho, problemas, soluciones, cómo se han sentido, si han cooperado bien, si pueden mejorar, posibles ideas...
Se dice a los alumnos que, en casa, tienen que rellenar el apartado del “Cuaderno del Alumno” referido a la sesión 2.

UNIDAD: RETOS COOPERATIVOS**SESIÓN 3** (90 minutos)**MATERIALES:** tarjetas de formación de grupos, bancos suecos, fichas explicativas, cuerda, ruedas, pelota gigante, aros grandes, ladrillos, conos, aros, pañuelos, Cuaderno del Alumno.**PUESTA EN ACCIÓN:**

- **Asamblea inicial:**

- Recuerdo de la sesión anterior: problemas, soluciones, mejoras...
- Recuerdo de las normas de la unidad.

- **“Orden en el banco”.** Se forman 4 grupos aleatorios con las tarjetas, cada uno de los cuales se sube de pie a un banco sueco y tienen que ordenarse de diferentes maneras sin que ninguno se caiga ni toque el suelo con ninguna parte de su cuerpo. Se tienen que ordenar:

- Por orden de altura.
- Por fecha de nacimiento y sin hablar.
- Por orden alfabético del nombre de su madre/padre.
- ...

PARTE PRINCIPAL: se divide el espacio en 4, donde se realizan 4 retos diferentes (se les explica previamente a los alumnos) a los que van los diferentes grupos. En cada estación hay una ficha explicativa para aclarar y ambientar el reto a los alumnos si no se acuerdan (ANEXO 3). El maestro controla el tiempo y cuando dice “¡Cambio!”, los alumnos tienen que rotar de estación en el sentido de las agujas del reloj. Los retos son los siguientes:

- **“La cuerda envenenada”.** Todos los componentes del grupo deben pasar de varias formas por debajo de una cuerda situada en el suelo, pero no la pueden tocar con las manos ni con los brazos:

- Reptando. - En cuadrupedia.
- De rodillas con el tronco recto. - De pie con el cuerpo estirado.

Hasta que todos los componentes del grupo no hayan pasado de una determinada forma, nadie puede comenzar a pasar de la forma siguiente.

Para poder pasar, pueden sujetar la cuerda con diferentes partes de su cuerpo, intercambiándose los roles de la persona que sujeta la cuerda. Si lo consiguen, pueden intentarlo hacer de varias formas.

- **“El río contaminado”.** El grupo debe llegar desde un punto a otro (previamente delimitados) usando el material disponible (5 ruedas) y transportando una pelota gigante. Ni la pelota ni los alumnos pueden tocar el suelo, y si lo hacen, deben volver a empezar. El grupo debe transportar hasta el final todos los materiales de los que disponían al principio, pero no pueden deslizarse encima de las ruedas. Si lo consiguen, pueden intentarlo hacer de varias formas.

- **“Los aros traicioneros”.** El grupo tiene que trasladar de un sitio a otro 2 aros grandes, a la vez y sin tocarlos con las manos en ningún momento. Todos los miembros del grupo deben estar en contacto con ambos aros en todo momento. Si lo consiguen, pueden intentarlo hacer de varias formas.

- **“El tren ciego”.** Se delimita un espacio y en él se colocan numerosos objetos a modo de obstáculos (ladrillos, conos, aros...). El grupo se coloca en fila india agarrándose de los hombros del de delante, y llevan todos los ojos tapados con pañuelos salvo el último de la fila. El último de la fila es el conductor del grupo, pero no puede hablar. Para dirigirles, debe dar un golpe (suave) o apretar en el hombro derecho o izquierdo del que tiene delante si quiere que

giren a derecha o izquierda. Si quiere que paren debe dar en ambos hombros a la vez. De esta forma, el penúltimo debe transmitir ese mismo mensaje al que tiene delante, y éste al de delante...hasta que llegue al primero de la fila, que es el que debe comenzar a girar o parar. Nadie del grupo puede tocar ningún obstáculo, y si lo hacen, deben comenzar desde el principio y rotar al conductor. Primeramente lo realizan por parejas o tríos para que sea más fácil, y posteriormente, deben conseguirlo todas las personas del grupo.

VUELTA A LA CALMA:

- **“El lío”.** Todos los alumnos se juntan en piña y tienen que agarrar las manos de dos compañeros distintos que estén al otro lado de la piña. Cuando todos estén agarrados, tienen que deshacer el lío que han formado sin soltarse de las manos en ningún momento. Hay que hacer hincapié en que no se empujen entre ellos para que no se hagan daño.
- **Asamblea final:** reflexionar sobre lo que se ha hecho, problemas, soluciones, cómo se han sentido, si han cooperado bien, si pueden mejorar, posibles ideas...
Se dice a los alumnos que, en casa, tienen que rellenar el apartado del “Cuaderno del Alumno” referido a la sesión 3. Se les da una pegatina en blanco y se explica que tienen que escribir una oración que empiece por “cooperar es...”, pero no la tienen que pegar en su cuaderno porque el día siguiente se pegarán al azar en el cuaderno de otro compañero.

UNIDAD: RETOS COOPERATIVOS

SESIÓN 4 (50 minutos)

MATERIALES: tarjetas de formación de grupos, ladrillos, quitamiedos, colchonetas, espalderas, Cuaderno del Alumno.

PUESTA EN ACCIÓN:

- **Asamblea inicial:**
 - Recuerdo de la sesión anterior: problemas, soluciones, mejoras...
 - Recuerdo de las normas de la unidad.
- **“A por el gusano”.** La clase se divide en dos grupos aleatorios y se colocan en fila india agarrados por la cintura o los hombros. De esta manera forman un gusano, siendo el primero la cabeza y el último la cola. Se escoge a dos alumnos voluntarios, que tienen que ponerse en frente de la cabeza y deben tratar de pillar la cola del gusano. Los compañeros tienen que evitar que capturen la cola de su gusano. Si logran atraparla, el que se la picaba se pone de cabeza, y que era la cola se la pica. ...

PARTE PRINCIPAL: se divide el espacio en 2, donde se realizan actividades diferentes. Cada grupo va a un espacio, y rotan cuando el maestro lo indica.

- **“El rompecabezas”.** Se necesita un ladrillo más de los alumnos que juegan, y hay que colocarlos en fila. El grupo se divide en 2, cada alumno se pone de pie encima de un ladrillo, mirando al otro grupo y dejando el central libre. El reto es que ambos grupos tienen que intercambiar sus posiciones a un lado y otro del ladrillo central, respetando las siguientes reglas:
 - No se pueden mover los ladrillos.
 - Nadie puede tocar el suelo.

Si alguien incumple estas normas, todos deben volver a empezar a la posición inicial pero rotando los sitios dentro del propio grupo.

- **El muro:** se coloca el quitamiedos en vertical y cerca de las espalderas. Alrededor del quitamiedos se ponen colchonetas por seguridad. Los alumnos tienen que colocarse a un lado del quitamiedos (donde no están las espalderas), y tienen que pasar todos al otro lado para bajar por las espalderas. Hay que hacer hincapié en que se organicen bien, pensando una estrategia, ya que todos tienen que pasar, independientemente del peso y estatura que tengan.

VUELTA A LA CALMA:

- **“El ciempiés”.** Cada grupo realiza una fila india sentados en el suelo. Tienen que enlazarse agarrando los tobillos del de detrás, y tienen que desplazarse a la vez de un lugar a otro previamente delimitado.
- **Asamblea final:**
 - Reflexionar sobre lo que se ha hecho, problemas, soluciones, cómo se han sentido, si han cooperado bien, si pueden mejorar, posibles ideas...
 - Se realiza una evaluación grupal, haciéndoles las siguientes preguntas:
 - ¿Qué creéis que habéis aprendido con las sesiones que hemos hecho?
 - ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos? ¿Por qué?
 - ¿Qué problemas ha habido a lo largo de las diferentes actividades? ¿Cómo los habéis solucionado?
 - ¿Os parece más fácil trabajar en grupos más pequeños o más grandes? ¿Por qué?
 - ¿Habéis aprendido a cooperar mejor? ¿Cómo lo habéis conseguido?

Esta parte de la asamblea final se graba (sólo la voz) para poder extraer conclusiones al finalizar la UD.

 - Los alumnos, en casa, tienen que rellenar el apartado del “Cuaderno del Alumno” referido a la sesión 4 y la autoevaluación final.

9. RECURSOS

Los recursos que se van a utilizar en las diferentes sesiones de esta UD son:

• RECURSOS MATERIALES

- Aros.
- Balones.
- Bancos suecos.
- Colchonetas.
- Conos.
- Cuaderno del Alumno.
- Cuaderno del Maestro.
- Cuerdas.
- Espalderas.
- Ficha de evaluación para el maestro de EF del aula.
- Fichas explicativas (sesión 3).
- Ladrillos.
- Pañuelos.

- Pelotas gigantes.
- Quitamiedos.
- Ruedas.
- Tarjetas de formación de grupos.

- RECURSOS HUMANOS

- Maestra especialista en EF (realizando el TFG).
- Alumnos.
- Maestro de EF del aula.

- RECURSOS ESPACIALES

- Pabellón de EF.

10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Esta UD ha sido elaborada, teniendo en cuenta la atención a la diversidad en todos sus ámbitos, de forma flexible y adaptándola a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, en este caso una alumna con dificultades de aprendizaje.

Esta alumna está perfectamente integrada en las tareas cooperativas, por lo que fomentan su socialización e integración con el resto del grupo. Además, podemos recalcar que no tiene ningún tipo de dificultad relativa al ámbito motor, pero en ocasiones le cuesta entender un poco las explicaciones o la dinámica de las actividades. Por ello, las medidas que se van a tener en cuenta para que comprenda mejor estos aspectos son las siguientes:

- Cuando se pregunta a los alumnos si han entendido la actividad que se va a realizar, mirarla a ella para que se dé por aludida.
- Si no lo ha entendido, explicárselo después a ella individualmente, asegurándonos de que sabe lo que hay que hacer.
- Ponerla con compañeros que la ayuden y la apoyen.
- Mantener con ella el contacto visual para promover que no pierda la atención.

Para llevar a cabo una educación inclusiva tendremos en cuenta todas las características individuales de los alumnos, así como las características del grupo-aula en general.

11. EVALUACIÓN

La evaluación del alumno se realiza de forma global, continua y formativa. Se basa en la observación directa del maestro y a través de la propia reflexión del alumnado. La evaluación se lleva a cabo en tres momentos:



- Evaluación inicial: permite conocer y valorar los conocimientos previos de los alumnos sobre la cooperación, y comenzar con una intervención ajustada a las necesidades, intereses y posibilidades de los mismos.
- Evaluación continua: permite seguir el desarrollo del alumnado y ver cómo van evolucionando. También permite conocer si éstos van adquiriendo los objetivos propuestos.
- Evaluación final: se lleva a cabo al finalizar la UD para realizar una estimación global del avance de cada alumno y del grupo en el desarrollo de sus capacidades y del grupo-clase.

Para realizar adecuadamente la evaluación, contamos con cuatro instrumentos:

➤ CUADERNO DEL ALUMNO (ANEXO 4)

Es un instrumento individual que nos permite acercarnos a los conocimientos previos del alumnado y el progreso que hace a lo largo de toda la UD. En él se encuentra la evaluación inicial y final de cada alumno, así como unas preguntas que tienen que contestar tras la puesta en práctica de cada sesión.

Este instrumento no sólo sirve al maestro para evaluar al alumnado, sino que sirve a los propios alumnos para ser conscientes de la evolución de sus aprendizajes.

<p>SESIÓN 3. Contestar de forma libre y sincera:</p> <p>☺ ¿Cómo te has sentido dentro del grupo que te ha tocado? ¿Por qué?</p> <p>☺ ¿Qué reto te ha parecido más difícil? ¿Por qué? ¿Qué ideas habéis propuesto para superarlo?</p> <p>☺ ¿Qué has aprendido?</p> 
<p>Escribe y completa en la pegatina una frase que empiece por:</p> <p style="text-align: center;">"Cooperar es..."</p> <p>[Pega aquí la pegatina que ha escrito otro compañero]</p> 

➤ CUADERNO DEL MAESTRO (ANEXO 5)

Dentro de este instrumento se encuentran unas fichas de evaluación para cada sesión, en las que además de analizar unos criterios establecidos, puede anotar observaciones y aspectos relevantes de las sesiones. También cuenta con la evaluación continua y final de los alumnos, donde puede ir anotando sus aprendizajes y algunos comentarios relevantes. Esta evaluación se basa en la observación directa, y se puede rellenar durante las sesiones o después de las mismas.

SESIÓN 1						
CRITERIO	M	B	P	MP	N	OBSERVACIONES
¿Han cooperado bien?						
¿Han participado adecuadamente en todos los retos?						
¿Se han puesto de acuerdo?						
¿Se han ayudado y respetado?						
¿Han respetado las normas?						
¿Qué han aprendido?						
Aspectos a destacar:						
Aspectos a mejorar:						
Ideas relevantes de la asamblea final:						
<small>N: nada MP: muy poco P: poco B: bastante M: mucho</small>						

Por último, hay que señalar que posee una evaluación de las sesiones y autoevaluación de la práctica docente, donde debe ser consciente del papel que ha tenido como maestro, cómo ha llevado a cabo las sesiones, el trato con el alumnado, posibles mejoras...

➤ EVALUACIÓN FINAL GRUPAL

























Se realiza una evaluación grupal al finalizar la sesión 4. Se lleva a cabo en la asamblea final y se graba (voz) para analizar las producciones. Las preguntas que se hacen a los alumnos son las siguientes:

- ¿Qué creéis que habéis aprendido con las sesiones que hemos hecho?
- ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Y lo que menos? ¿Por qué?
- ¿Qué problemas ha habido a lo largo de las diferentes actividades?
¿Cómo los habéis solucionado?
- ¿Os parece más fácil trabajar en grupos más pequeños o más grandes?
¿Por qué?
- ¿Habéis aprendido a cooperar mejor? ¿Cómo lo habéis conseguido?

➤ FICHA DE EVALUACIÓN PARA EL MAESTRO DE EF (ANEXO 6)

En ella, el maestro de EF del aula debe evaluar, una vez terminadas todas las sesiones, algunos aspectos relativos a la intervención docente, como la educación en valores desde el área de EF, si el planteamiento de la UD y desarrollo de las sesiones ha sido adecuada, y otros aspectos más libres para comentar.

ANEXO 2. Tarjetas de formación de grupos

 ROJO	 AMARILLO	 AZUL	 VERDE
 ROJO	 AMARILLO	 AZUL	 VERDE
 ROJO	 AMARILLO	 AZUL	 VERDE
 ROJO	 AMARILLO	 AZUL	 VERDE
 ROJO	 AMARILLO	 AZUL	 VERDE
 ROJO	 AMARILLO	 AZUL	 VERDE

ANEXO 3. Fichas explicativas (sesión 3)

LA CUERDA ENVENENADA	
SITUACIÓN	Estáis en la selva. Vais a necesitar una cuerda y habéis encontrado una tirada en el suelo. Os dais cuenta de que está envenenada y no se puede tocar con las manos ni con los brazos, es una trampa del Mago Randanquín.
RETO	Tenéis que conseguir romper el encantamiento y desvenenar la cuerda. Para conseguirlo, todas las personas de vuestro grupo tenéis que pasar por debajo de la cuerda a cuatro niveles: <ol style="list-style-type: none"> 1) Reptando. 2) A cuatro patas. 3) De rodillas con el tronco recto (rodillas altas). 4) De pie con el cuerpo estirado.
NORMAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nadie puede tocar la cuerda con las manos o brazos. Si alguien lo hace, todo el grupo tenéis que volver a empezar en el nivel donde os lleguéis. 2. Sólo se puede pasar a otro nivel cuando TODOS han pasado por debajo de la cuerda en el nivel anterior. 3. Si lo conseguís, intentad conseguir el reto de otra manera.

EL RÍO CONTAMINADO	
SITUACIÓN	El Mago Randanquín ha contaminado el río de la selva que tenéis que pasar. Por este motivo, no lo podéis tocar con ninguna parte de vuestro cuerpo. Además, tenéis que transportar la pelota gigante porque os servirá más adelante.
RETO	Tenéis que conseguir atravesar el río contaminado y llevar a la otra orilla la pelota gigante. Para conseguirlo, debéis utilizar todas las ruedas de coche que tenéis a vuestro alrededor.
NORMAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. TODOS los miembros del grupo debéis llegar a la otra orilla del río. 2. No puede tocar el río ninguna parte de vuestro cuerpo, y la pelota tampoco. Si lo tocáis, debéis volver a empezar todos. 3. Tenéis que transportar a la otra orilla del río todos los materiales que tenéis. 4. Si lo conseguís, intentad conseguir el reto de otra manera.

LOS AROS TRAICIONEROS	
SITUACIÓN	Os dais cuenta de que hay dos aros en un lugar de la selva que vais a necesitar para cazar animales. Por desgracia, el Mago Randanquín ha echado sobre ellos una pócima que paraliza las manos.
RETO	Entre todos, tenéis que conseguir trasladar los aros hasta la zona de seguridad, pero no los podéis tocar con las manos para que no se os paralicen.
NORMAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nadie puede tocar los aros con las manos. Si alguien lo hace, tiene que ir con esa mano pegada a la espalda y todo el grupo tenéis que volver a empezar. 2. TODOS los miembros del grupo debéis estar en contacto con los dos aros en todo momento. 3. Si lo conseguís, intentad conseguir el reto de otra manera.

EL TREN CIEGO	
SITUACIÓN	Tenéis que atravesar un lugar de la selva, pero sólo puede ver una persona porque el Mago Randanquín está vigilando, y de esta forma le podéis camuflar.
RETO	Tenéis que conseguir atravesar la selva en fila india todo el grupo, pero tenéis los ojos vendados todos menos el último, y no podéis hacer ningún tipo de ruido para no despertar a Randanquín.
NORMAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. TODOS los miembros del grupo tenéis que atravesar la selva juntos y en fila india. 2. No podéis tocar los obstáculos, y si lo hacéis, tenéis que volver a empezar. 3. El último de la fila es el único que ve. Como nadie puede hablar, tiene que guiarnos con golpecitos en el hombro. (Hombro derecho: girar a la derecha; hombro izquierdo: girar a la izquierda; en los dos a la vez: parar). 4. Podéis probar a hacerlo primero en parejas o tríos, pero finalmente tenéis que pasarlo todos juntos. Id rotando al conductor.

ANEXO 4. Cuaderno del Alumno

Retos cooperativos



NOMBRE:

Colegio Claret, Febrero de 2015

EVALUACIÓN INICIAL. Contestar de forma libre y sincera 😊

😊 ¿Qué tipo de actividades te gusta hacer en EF? (actividades individuales, deportes competitivos, juegos, juegos cooperativos...) ¿Por qué?

😊 ¿Con quién te gusta más estar en EF? ¿Por qué?

😊 Normalmente, ¿tratas de ponerte de acuerdo con tus amigos o compañeros, o tiene que ser siempre lo que uno dice? ¿Por qué?

😊 ¿Has trabajado la cooperación antes? ¿Dónde? ¿Cómo?

😊 ¿Qué entiendes por cooperación? Explica.

😊 ¿Qué normas pondrías para esta unidad?



EVALUACIÓN FINAL. Contestar de forma libre y sincera 😊

😊 ¿Qué has aprendido?

😊 ¿Qué entiendes por juegos cooperativos? Explica.

😊 ¿Cómo te has sentido al realizar las actividades? ¿Por qué?

😊 ¿Habéis participado todos los compañeros por igual? ¿Por qué? ¿Te ha resultado difícil? ¿Por qué?

😊 ¿Cómo habéis solucionado los problemas? ¿Tú has participado para solucionarlo? ¿Cómo?

😊 Una vez que hemos terminado la unidad, ¿crees que es importante la cooperación? ¿Por qué? ¿Para qué sirve?



SESIÓN 4. Contestar de forma libre y sincera:

☺ ¿Cómo te has sentido dentro del grupo que te ha tocado? ¿Por qué?

☺ ¿Habéis planeado cómo resolver "el rompecabezas" antes de poneros a hacerlo? ¿Qué ha pasado después? ¿Cómo habéis conseguido realizarlo?

☺ ¿Cómo os habéis organizado para pasar todos por "el muro"?

☺ ¿Qué has aprendido?

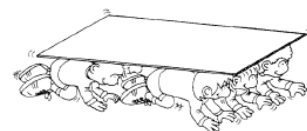


SESIÓN 1. Contestar de forma libre y sincera:

☺ ¿Cómo te has sentido dentro del grupo que te ha tocado? ¿Por qué?

☺ ¿Cómo os habéis organizado para superar el reto de "cruzar el río"? ¿Cómo iba pasando la persona ciega?

☺ ¿Qué has aprendido?

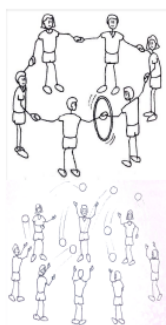


SESIÓN 2. Contestar de forma libre y sincera:

☺ ¿Cómo te has sentido dentro del grupo que te ha tocado? ¿Por qué?

☺ ¿Os ha resultado difícil poneros de acuerdo en "los aros locos" y en "los balones voladores"? ¿Por qué? ¿Cómo habéis superado estos retos?

☺ ¿Qué has aprendido?



SESIÓN 3. Contestar de forma libre y sincera:

☺ ¿Cómo te has sentido dentro del grupo que te ha tocado? ¿Por qué?

☺ ¿Qué reto te ha parecido más difícil? ¿Por qué? ¿Qué ideas habéis propuesto para superarlo?

☺ ¿Qué has aprendido?



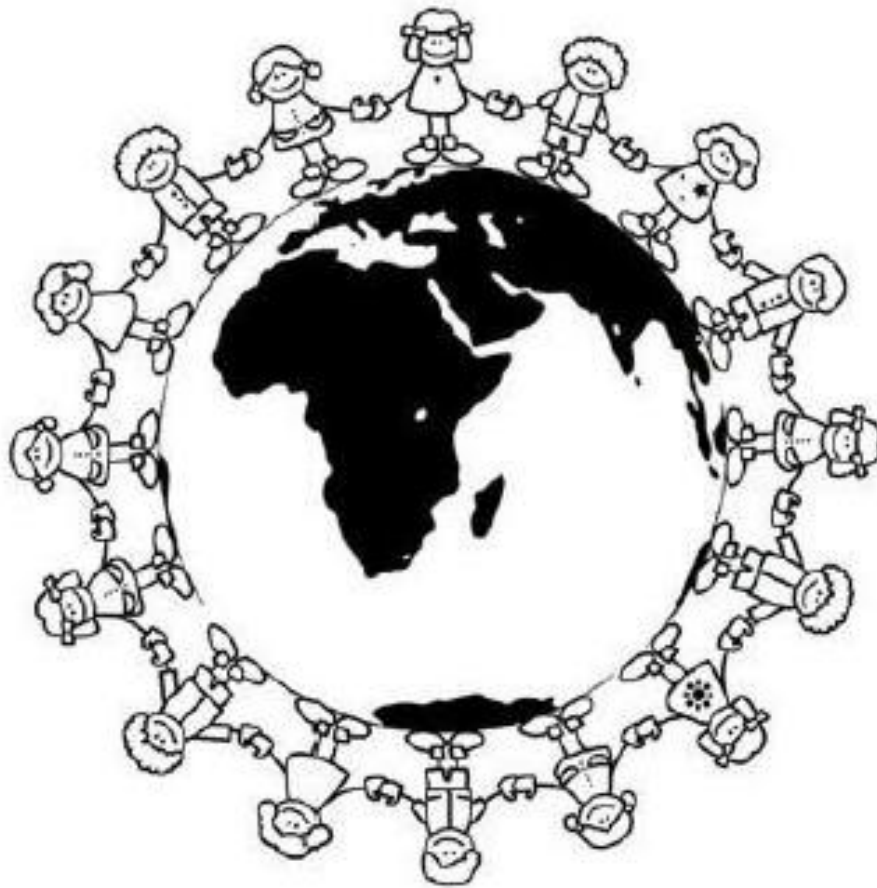
Escribe y completa en la pegatina una frase que empiece por:

"Cooperar es..."

[Pega aquí la pegatina que ha escrito otro compañero]



Retos cooperativos



**CUADERNO
DEL
MAESTRO**

SESIÓN 1

CRITERIO	M	B	P	MP	N	OBSERVACIONES
¿Han cooperado bien?						
¿Han participado adecuadamente en todos los retos?						
¿Se han puesto de acuerdo?						
¿Se han ayudado y respetado?						
¿Han respetado las normas?						
¿Qué han aprendido?						
Aspectos a destacar:						
Aspectos a mejorar:						
Ideas relevantes de la asamblea final:						

N: nada MP: muy poco P: poco B: bastante M: mucho

SESIÓN 2

CRITERIO	M	B	P	MP	N	OBSERVACIONES
¿Han cooperado bien?						
¿Han participado adecuadamente en todos los retos?						
¿Se han puesto de acuerdo?						
¿Se han ayudado y respetado?						
¿Han respetado las normas?						
¿Qué han aprendido?						
Aspectos a destacar:						
Aspectos a mejorar:						
Ideas relevantes de la asamblea final:						

N: nada MP: muy poco P: poco B: bastante M: mucho

SESIÓN 3

CRITERIO	M	B	P	MP	N	OBSERVACIONES
¿Han cooperado bien?						
¿Han participado adecuadamente en todos los retos?						
¿Se han puesto de acuerdo?						
¿Se han ayudado y respetado?						
¿Han respetado las normas?						
¿Qué han aprendido?						
Aspectos a destacar:						
Aspectos a mejorar:						
Ideas relevantes de la asamblea final:						

N: nada MP: muy poco P: poco B: bastante M: mucho

SESIÓN 4

CRITERIO	M	B	P	MP	N	OBSERVACIONES
¿Han cooperado bien?						
¿Han participado adecuadamente en todos los retos?						
¿Se han puesto de acuerdo?						
¿Se han ayudado y respetado?						
¿Han respetado las normas?						
¿Qué han aprendido?						
Aspectos a destacar:						
Aspectos a mejorar:						
Ideas relevantes de la asamblea final:						

N: nada MP: muy poco P: poco B: bastante M: mucho

EVALUACIÓN CONTINUA DE LOS ALUMNOS

Criterios de evaluación Alumnos	Participa de forma positiva en los retos				Ayuda a los compañeros y se deja ayudar por ellos				Propone ideas y respeta y valora las de los demás				Respeta las normas de la unidad				Entiende bien lo que es el trabajo cooperativo				OBSERVACIONES	
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
SESIONES																						
Alumno 1																						
Alumno 2																						
Alumno 3																						
Alumno 4																						
Alumno 5																						
Alumno 6																						
Alumno 7																						
Alumno 8																						
Alumno 9																						
Alumno 10																						
Alumno 11																						
Alumno 12																						
Alumno 13																						
Alumno 14																						
Alumno 15																						
Alumno 16																						
Alumno 17																						
Alumno 18																						
Alumno 19																						
Alumno 20																						
Alumno 21																						
Alumno 22																						
Alumno 23																						

N: nada MP: muy poco P: poco B: bastante M: mucho

EVALUACIÓN FINAL DE LOS ALUMNOS

Criterios de evaluación Alumnos	Participa de forma positiva en los retos	Ayuda a los compañeros y se deja ayudar por ellos	Propone ideas y respeta y valora las de los demás	Respeta las normas de la unidad	Entiende bien lo que es el trabajo cooperativo	OBSERVACIONES
Alumno 1						
Alumno 2						
Alumno 3						
Alumno 4						
Alumno 5						
Alumno 6						
Alumno 7						
Alumno 8						
Alumno 9						
Alumno 10						
Alumno 11						
Alumno 12						
Alumno 13						
Alumno 14						
Alumno 15						
Alumno 16						
Alumno 17						
Alumno 18						
Alumno 19						
Alumno 20						
Alumno 21						
Alumno 22						
Alumno 23						

N: nada MP: muy poco P: poco B: bastante M: mucho

EVALUACIÓN DE LAS SESIONES Y AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

CRITERIO	ESCALA VERBAL	OBSERVACIONES
Motivo a los alumnos antes y durante las sesiones		
Proporcione feed-back y refuerzo positivo		
Los ciclos de reflexión-acción enriquecen las sesiones		
Fomento una reflexión constructiva de las sesiones		
Los retos cooperativos se adecúan a los alumnos		
El tiempo de los retos ha sido flexible en función de su desarrollo		
Los agrupamientos han sido adecuados		
Fomento el respeto, cooperación y socialización de los alumnos		
El desarrollo de las sesiones atiende a la diversidad del grupo-aula		
OTROS ASPECTOS:		

N: nada MP: muy poco P: poco B: bastante M: mucho

ANEXO 6. Ficha de evaluación para el maestro de EF del aula

EVALUACIÓN PARA EL MAESTRO DE EF

1. ¿Consideras necesario trabajar la cooperación desde el área de EF?

2. ¿Se puede llevar a cabo la Educación en valores desde la EF?

3. ¿El planteamiento de la Unidad Didáctica ha sido adecuado?

4. ¿El desarrollo de las sesiones se ha llevado a cabo correctamente?

5. Aspectos positivos.

6. Aspectos a mejorar.

7. Otros comentarios