

Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Primaria mención de Educación Física



---

**Universidad de Valladolid**

**Análisis de las relaciones sociales del  
alumnado a través del juego cooperativo**

**Autor:** Rubén Cordero Gómez

**Tutor:** Carlos Velázquez Callado

Grado en Educación Primaria

**Resumen.** Las relaciones sociales que se establecen entre niños y niñas en las sesiones de Educación Física son escasas, ya que los niños tienen mayor protagonismo y las niñas ocupan un segundo plano. Por ello, desde el principio de igualdad, consideramos importante desarrollar diferentes habilidades sociales a través del juego cooperativo, ya que es un recurso que, según diversos autores, implica la participación de todo el alumnado y transmite valores como la solidaridad, la ayuda mutua o la empatía. Aunque por un lado hemos analizado las distintas conductas que se generan a través del juego cooperativo, no hemos podido detectar diferencias en las relaciones sociales antes y después de nuestra intervención.

**Palabras clave:** Educación Física, juegos cooperativos, cohesión grupal, conductas prosociales, género.

**Abstract.** The social relationships established between boys and girls in Physical Education sessions are little, since boys play an important role and girls are more in the background. So, from equality, we consider very important to develop different social skills through cooperative games which according to different authors, is a way that makes every student participate and teaches values such as solidarity, mutual help and empathy. Even though we have analyzed the different conducts developed through cooperative games, we could not detect any differences in the social relationship before and after our intervention.

**Key words:** Physical Education, cooperative games, group cohesion, prosocial conducts, gender.

# ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....   | 4  |
| <b>CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN</b> .....  | 5  |
| 1. Relevancia del tema elegido.....   | 5  |
| 2. Relación con la legislación vigente.....                                     | 6  |
| 3. Relación con las competencias del título de grado en Educación Primaria..... | 7  |
| <b>CAPÍTULO 2. OBJETIVOS</b> .....  | 8  |
| <b>CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....                                 | 9  |
| 1. Juego.....   | 9  |
| 1.1 Definición de juego.....  | 9  |
| 1.2 Clasificación de los juegos.....  | 10 |
| 2. Juego cooperativo.....   | 11 |
| 2.1 Definición de juego cooperativo.....  | 11 |
| 2.2 Características de los juegos cooperativos.....                             | 12 |
| 2.3 Problemas que pueden aparecer en la realización de juegos cooperativos..... | 14 |
| 2.4 Investigaciones del juego cooperativo.....                                  | 15 |
| 3. Cohesión grupal.....   | 17 |
| 4. Conductas prosociales.....   | 19 |
| 5. Empatía.....   | 20 |
| 6. Educación física y género.....   | 21 |
| 6.1 Desigualdad en Educación Física.....  | 22 |
| 6.2 Investigaciones de las relaciones de género.....                            | 24 |
| <b>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA</b> .....  | 26 |
| 1. Contexto del centro escolar.....   | 26 |
| 1.1 Características del centro escolar.....                                     | 26 |
| 1.2 Características del alumnado de referencia.....                             | 27 |

|  |           |
|--|-----------|
| 2. Proceso de intervención.....  | 27        |
| 3. Proceso de recogida de datos (instrumentos y técnicas de evaluación)..... | 28        |
| 4. Análisis de datos .....   | 30        |
| 4.1 Análisis del cuaderno de campo.....                                      | 30        |
| 4.2 Análisis del sociograma.....   | 31        |
| <b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....</b>   | <b>32</b> |
| 1. Cuaderno de campo.....  | 32        |
| 1.1 Conductas negativas.....   | 32        |
| 1.1.1 Problemas de comportamiento.....                                       | 32        |
| 1.1.2 Problemas en la comunicación.....                                      | 34        |
| 1.2 Conductas positivas.....   | 36        |
| 2. Sociograma.....   | 38        |
| 2.1 Sociograma inicial.....  | 38        |
| 2.2 Sociograma final.....  | 41        |
| <b>CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>                             | <b>46</b> |
| <b>CAPÍTULO 7. REFLEXIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.....</b>                 | <b>49</b> |
| <b>REFERENCIAS .....</b>   | <b>51</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>54</b> |

# INTRODUCCIÓN

El presente TFG trata de analizar las relaciones sociales que se establecen entre el alumnado, fijándonos sobre todo en las relaciones de género durante una intervención con juegos cooperativos.

En el capítulo 1, comentaremos la importancia del tema elegido y la vinculación que tiene el tema con las competencias del título de Grado de Educación Primaria.

En el capítulo 2, presentaremos el objetivo general que pretendemos conseguir en el presente trabajo y dos objetivos específicos, que concretan el objetivo general.

En el capítulo 3, se desarrollará el marco teórico, en el cual expondremos la información de distintos autores sobre diversos conceptos relacionados con el tema elegido.

En el capítulo 4, se describirá el contexto del centro en el que se ha realizado la intervención, el contexto del alumnado, cómo hemos realizado la intervención docente, los instrumentos de evaluación que hemos empleado y el análisis de la información obtenida a través de los instrumentos de evaluación utilizados.

En el capítulo 5, se expondrán los resultados de los instrumentos de evaluación que han sido analizados en el capítulo anterior.

En el capítulo 6, daremos respuesta a los objetivos específicos que nos habíamos planteado, mediante la discusión de los resultados obtenidos, relacionándolos con las aportaciones de diversos autores que hemos registrado en el marco teórico.

En el capítulo 7, se realizará una reflexión sobre lo que ha supuesto realizar el TFG, resaltando las distintas dificultades que me he ido encontrado en la elaboración de este y también, lo que he aprendido en su realización.

# CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN

En el presente capítulo, comentaremos la importancia del tema que desarrollaremos en nuestro trabajo, su relación con el currículo de Educación Primaria y con las competencias del título de Grado en Educación Primaria.

## 1. RELEVANCIA DEL TEMA ELEGIDO

Después de haber estudiado el juego cooperativo y aspectos relacionados con este en diversas asignaturas de la carrera, considero que tiene beneficios que no te ofrece ningún otro tipo de juego y que son relevantes para aplicarlos en la vida cotidiana, pero que no están siendo utilizados en las escuelas. Esto puede deberse al desconocimiento de todo lo que nos puede aportar la cooperación o al acomodo de parte del profesorado, lo que le lleva a introducir en sus clases los juegos más tradicionales, que son “por lo general” los competitivos. En cuanto a los beneficios que nos genera, nos referimos a diversos aspectos, como las relaciones prosociales, comunicación, trabajo en equipo, empatía, inclusión de personas marginadas o coeducación, por poner sólo algunos ejemplos.

En este trabajo, concretamente, vamos a trabajar la influencia del juego cooperativo en las relaciones sociales del alumnado. Después de haber observado durante un par de semanas a diversas clases del centro, decidí intervenir en una clase en la cual consideraba que se podía mejorar las relaciones del alumnado a través del juego cooperativo, ya que transmite valores y crea relaciones sociales entre los compañeros (Bantulà, 1998; Garaigordobil y Berrueco, 2007) y, además, reduce las conductas negativas (Marín 2007; Mega y Liesa, 2015; Pérez Oliveras, 1998).

El problema que pude ver en esta clase, aparte de algún caso individual, es que los juegos que se realizaban en Educación Física eran sobre todo de eliminación, donde predominaba la fuerza y la velocidad. Por parte de algunas alumnas, la participación y el interés era mínimo, haciendo grupo entre ellas y conversando sobre temas ajenos a la Educación Física, quedando apartadas del resto, sin tener ningún tipo de interacción con sus compañeros. A partir de la situación que acabo de exponer, se planteó desarrollar una intervención educativa orientada a que los estudiantes interactuaran con el resto de los compañeros en igualdad de

oportunidades (Álvarez et al., 1990), intentando generar así una conducta más solidaria, más participativa y más colaborativa a través del juego cooperativo (Guitart, 1999; La Prova, 2017).

## **2. RELACIÓN CON LA LEGISLACIÓN VIGENTE**

En el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, podemos observar cómo uno de los seis bloques que componen el área de Educación Física está relacionado con el tema de nuestro TFG:

Bloque 4: Juegos y actividades deportivas. En este bloque se agrupan los contenidos relacionados con el juego y las actividades deportivas, entendidos como manifestaciones culturales y sociales de la acción motriz humana, en las que la relación interpersonal, la solidaridad, la cooperación, la oposición y el respeto a las normas y personas adquieren especial relevancia (p. 34588).

En el anexo I-A, nos encontramos los principios metodológicos de la etapa de Educación Primaria, donde podemos ver algunos fragmentos relacionados con nuestro trabajo:

Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares facilitando los procesos de generalización y de transferencia de los aprendizajes (p.34214).

El diseño metodológico tiene que favorecer el trabajo por proyectos, la interacción y colaboración entre los alumnos, el aprendizaje basado en problemas, la elaboración de proyectos autónomos y grupales, el diálogo como medio y método de resolución de conflictos; demandar la exposición oral y escrita del aprendizaje adquirido, la reflexión sobre el proceso seguido para alcanzarlo y la intención de incluir la creatividad, el emprendimiento y el esfuerzo como elementos comunes (p.34215).

### **3. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

En la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Los requisitos a los que se refiere la orden son 12 competencias que el alumnado ha debido adquirir durante los distintos cursos del Grado. Las competencias más destacables en relación con el TFG son las siguientes:

1. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
2. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
3. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
4. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

A través de este trabajo, trataremos las competencias señaladas fomentando la igualdad de oportunidades centrándonos en el género, y creando situaciones comunicativas en las que predominen conductas positivas y la resolución pacífica de conflictos en la realización de los juegos cooperativos.



## CAPÍTULO 2. OBJETIVOS

En el presente estudio, intentaremos observar distintas conductas que se establecen entre el alumnado, por lo que establecemos un objetivo general, que es el siguiente:

- Analizar las relaciones sociales del alumnado a través de la puesta en práctica de juegos cooperativos.

A partir de este objetivo, planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los distintos tipos de conductas que se dan entre niños y niñas mediante la realización de juegos cooperativos.
- Detectar y analizar las modificaciones producidas en cuanto a la aceptación y el rechazo entre niños y niñas, antes y después de la intervención.

# CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo, comentaré los diferentes conceptos que, en conjunto, forman la base de este trabajo. Comienzo hablando sobre el juego, sus características y los diversos tipos que existen, acercándonos de esta manera al tipo de juego con el que vamos a trabajar, el juego cooperativo. Posteriormente, comentaré diferentes definiciones y características sobre el juego cooperativo según diversos autores. Analizaré también diferentes valores que adquiere el alumnado a través de este tipo de juegos, como son la cohesión grupal, las habilidades prosociales y la empatía. Vamos a centrarnos en las relaciones de género, comentando diferentes desigualdades en las clases de Educación Física y cómo debemos orientar nuestra posterior intervención para promover, desde la cooperación, una igualdad de oportunidades real.

## 1. JUEGO

En el primer epígrafe de este capítulo, veremos el juego de forma general, recogiendo primero una serie de definiciones de varios autores y extrayendo una definición propia del juego. Después, clasificaremos los juegos según la participación y comunicación. Concluimos determinando qué tipo de juego es el que nos interesa llevar a cabo en la puesta en práctica para fomentar las relaciones sociales entre niños y niñas.

### 1.1 Definición de juego

El juego es un recurso de aprendizaje eficaz desde los primeros años de vida del niño, en los que comienza a desarrollar la motricidad, hasta en edades más avanzadas, donde es utilizado para comenzar a cooperar e interactuar con los compañeros. Además, el juego implica la utilización a cualquier edad de habilidades cognitivas, afectivas y relacionales, consolidando con el paso del tiempo la personalidad del niño (Méndez y Méndez, 2000).

Los juegos también transmiten una serie de valores característicos de una cultura determinada y de un sector social concreto, que van cambiando con el paso del tiempo (Ticó, 2015) por lo que, desde un punto de vista educativo, conviene escoger qué tipo de juegos son los

adecuados para transmitir valores como la empatía para que exista cohesión grupal, sin que nadie quede excluido debido a las características del juego y a los valores que transmite.

Centrándonos más en lo lúdico, podemos decir que el juego es una actividad autotélica, es decir, que tiene el fin en sí misma la diversión. Mediante el juego, el niño se siente alegre, creando así una motivación y una implicación en la actividad que hace que se desarrolle “la expresión, la comunicación y el aprendizaje” (Omeñaca y Ruiz, 2005, p.9)

A partir de las definiciones de los distintos autores, podemos decir que el juego es un recurso mediante el cual el niño se desarrolla de forma íntegra, atendiendo tanto a aspectos motrices como cognitivos, a través de la diversión.

## **1.2 Clasificación de los juegos**

A partir de las definiciones de juego, nos posicionamos en la clasificación de Navarro (1993) que, en función de la participación y de la comunicación de los participantes, diferencia entre:

- Juegos individuales o de autosuperación. El alumnado no tiene ningún tipo de relación. Las metas del juego no son iguales y no existe interacción entre los participantes. El fallo o logro de la meta de un niño no influye en el logro o fracaso del resto de los jugadores.
- Juegos cooperativos. Los participantes comparten un mismo objetivo del juego o varios objetivos complementarios, por lo que no existe oposición entre las acciones de los participantes. Por ello, la colaboración y comunicación de todos es esencial para lograr la meta.
- Juegos de oposición. El objetivo que busca cada participante en el juego es opuesto al de su contrincante, por lo que el éxito de un niño requiere necesariamente el fracaso del otro.
- Juegos de colaboración-oposición. Son juegos de competición en los que se trabaja por equipos. Un equipo tiene un objetivo y el otro equipo tiene otro opuesto. En estas situaciones, se establecen relaciones tanto de las mencionadas en el apartado de juego de cooperación como en el de competición.

A partir de lo expuesto, el tipo de juego que nos interesa investigar y llevar a la práctica para el trabajo planteado es el de juego cooperativo, ya que conlleva el desarrollo de relaciones sociales y habilidades comunicativas para conseguir un objetivo en común.

Con todo lo visto, podemos considerar que el juego es una actividad fundamental para el desarrollo del niño. Al ser la diversión su principal finalidad, implica que los jugadores estén motivados, lo que convierte al juego en un excelente recurso educativo para trabajar aspectos motrices, cognitivos y sociales. Precisamente, un enfoque orientado a las relaciones sociales nos lleva a apostar por un tipo de juegos concreto, los juegos cooperativos, que abordaremos en profundidad en el siguiente apartado.

## **2. JUEGO COOPERATIVO**

Una vez determinado el tipo de juego que se quiere trabajar para desarrollar habilidades comunicativas y establecer relaciones sociales, continuamos analizando el juego cooperativo. Primero, se muestran una serie de definiciones de juego cooperativo según diversos autores, aportando una definición propia. Posteriormente, se señalarán una serie de características que poseen los juegos cooperativos y los inconvenientes que pueden surgir al utilizar este tipo de juegos. Por último, comentaremos diferentes investigaciones que demuestran cómo influye el juego cooperativo en las relaciones del alumnado.

### **2.1 Definición de juego cooperativo**

Bantulà (1998) considera que el juego cooperativo transmite una serie de valores y crea relaciones entre las personas. Todos los participantes deben estar implicados, generando así “sentimientos de aceptación y de consideración hacia las demás personas” (p.11).

Algunos de estos sentimientos son compartir, tener empatía por los demás y ayudarse los unos a los otros.

Según Pérez Oliveras (1998), los juegos cooperativos deben fomentar distintos valores como la solidaridad a través de la comunicación y deben reducir otro tipo de actitudes, como las conductas agresivas. En los juegos cooperativos, lo más importante es que todos sean valiosos y participen en el juego, siendo la meta grupal el objetivo principal. Por último, en

los juegos cooperativos, la meta no supone la derrota de otras personas, sino que se intentan superar factores no humanos.

Velázquez (2013) define juego cooperativo como “un juego colectivo en el que no existe ningún tipo de oposición entre las acciones de los participantes. Por tanto, todos aúnan esfuerzos para lograr un mismo objetivo o varios objetivos compatibles” (p.227). Esta última parte de la definición coincide con la de Garaigordobil (2002), que dice que para que el juego sea cooperativo, los jugadores deben ayudarse mutuamente para conseguir un objetivo grupal.

Basándonos en las definiciones de juego cooperativo, se puede decir que es un tipo de juego en el cual todos los participantes deben conseguir un objetivo en común a través del desarrollo de diferentes habilidades sociales y valores, como la empatía, la ayuda mutua o el compañerismo.

## **2.2 Características del juego cooperativo**

Una vez visto distintas definiciones del juego cooperativo, pasamos a ver sus características de manera más detallada.

Según Orlick (1990), el juego cooperativo debe reunir cinco características, que él llama “libertades”:

- Libres de competir. Mediante los juegos competitivos, la autoestima de los niños depende de conseguir ganar, generando así conductas negativas, como la agresividad o hacer trampas con el fin de ganar, generando unos valores negativos en los niños. Al contrario, mediante los juegos que no requieren de competición, los niños no sienten presión y su conducta, en vez de ser de quedar por encima del resto, es más constructiva, interaccionando beneficiosamente con los compañeros.
- Libres para crear. El juego cooperativo nos ofrece múltiples posibilidades en las que no es necesario seguir un camino predeterminado, sino que lo ideal es crear ambientes en los cuales los niños deben buscar su propio camino para alcanzar el objetivo de juego. Debemos fomentar situaciones en las que los niños desarrollen su creatividad.

- Libres de la exclusión. Los juegos en los que existe la eliminación, se castiga al que tiene menos habilidad y al que necesita más tiempo para aprender y mediante este método, les estamos quitando tiempo de aprendizaje. Por ello, los juegos cooperativos no excluyen al alumnado ni les divide en mejores o peores. Al contrario, les sitúa en contextos donde predominan las interacciones sociales y la diversión, dejando de lado los fallos y el rechazo.
- Libres para elegir. Si dejamos elegir a los niños, aunque sea en decisiones pequeñas, tendrán la sensación de ser autónomos, aumentando de esta forma su responsabilidad y su motivación. Mediante la libertad de elección, los niños se sentirán más capaces de tomar decisiones y resolver problemas.
- Libres de la agresión. Al ser juegos en los que todos deben colaborar y esforzarse para llegar a un objetivo en común, no se dan situaciones de agresión, más propias de la competitividad, sino que se dan situaciones de diálogo en las que deben de ponerse en común distintas opiniones.

Guitart (1999) habla sobre “juegos no competitivos” para hacer referencia a los juegos cooperativos. Los llama así para aclarar la ausencia de la competitividad en el juego. Señala que el juego debe ser una herramienta de diversión, donde los niños disfruten jugando y pongan en práctica diferentes habilidades sociales con los compañeros. Todos los niños tienen las mismas oportunidades, independientemente de sus capacidades motrices, sin que sean excluidos del juego.

Los juegos cooperativos implican mucho más que jugar en grupo, requieren de la colaboración y participación de todos los componentes del grupo para conseguir una meta en común. Aun así, la meta no es lo más importante, lo es el proceso, la forma de llegar hasta el objetivo. Este proceso implica interacción y diálogo entre los participantes. Por ello, el camino para llegar al objetivo del juego no debe ser definido, por el contrario, se parte de situaciones en las que los participantes reflexionan, se comunican y colaboran para elegir la forma más adecuada de actuar.

En resumen, el fin que se persigue mediante el juego cooperativo es el desarrollo de las conductas prosociales en los niños, implicando diferentes valores como la empatía, la solidaridad, el respeto o la ayuda mutua, aun cuando mediante la cooperación puedan trabajarse diferentes contenidos educativos (La Prova, 2017).

### **2.3 Problemas que pueden aparecer en la realización de juegos cooperativos**

A la hora de realizar juegos cooperativos, no es seguro que los jugadores vayan a prestarse ayuda mutuamente, se vayan a establecer conductas prosociales o muestren actitudes de empatía hacia los compañeros, como hemos visto hasta ahora. Esto es debido a las condiciones personales de cada persona, que actúa de forma diferente ante situaciones en las que se debe trabajar en equipo.

Según Omeñaca y Ruiz (2005) hay una serie de actitudes por parte de los niños que hacen más complicado que se impliquen en situaciones cooperativas, que son las siguientes:

El egocentrismo. En la realización de un juego cooperativo, los niños deben comunicarse entre ellos para elaborar un plan que haga que superen el reto propuesto. A la hora de comunicarse, ciertos niños quieren ser los protagonistas, aportando su idea, sin aceptar ideas de los compañeros, creyendo que la suya es la más válida. La solución ante estos casos es intervenir en el grupo y llevar a la práctica todas las ideas que se han planteado, para que los niños comprueben que no sólo hay una solución y que todo el alumnado puede tener buenas ideas.

Favoritismo intragrupal. A la hora de dividir a la clase en subgrupos, se genera un ambiente competitivo sobre quién lo hace más rápido o quién lo hace un mayor número de veces, creando así conductas cooperativas dentro del grupo con el que se está colaborando, pero a la vez se crea una conducta competitiva con el resto de los grupos. Como solución al problema expuesto, debemos realizar actividades donde se valoren a todos los grupos, y esto se puede conseguir modificando las reglas del juego de tal forma que la ayuda de todos los grupos los lleve a una meta final.

Tendencia a la competición y respeto a la individualidad. En algunos casos, sobre todo cuando los niños no están acostumbrados a los juegos cooperativos, suelen preguntar qué hay que hacer para ganar a los demás, ya que el tipo de juegos que realizan suelen ser competitivos. Por ello, en estos casos, el alumnado no se siente motivado y no se implica motriz ni cognitivamente para cooperar con los compañeros. Para solventar esta situación, los juegos cooperativos deben tener un equilibrio en el que personalmente, el niño se sienta satisfecho y a la vez, que sienta que es importante dentro del grupo, independientemente de su nivel de habilidad motriz.

Incumplimiento de las normas del juego. En juegos donde todo el alumnado compite por un mismo objetivo, que no es de carácter humano, hace que todos los niños quieran incumplir las normas en favor de todo el grupo, dado al carácter competitivo, que suele predominar por encima del cooperativo. Por ello, es muy importante que los niños tomen conciencia de la importancia del cumplimiento de las reglas en cualquier tipo de actividad y para ello, se deben presentar siempre las reglas más fundamentales de las actividades y hacerles tomar conciencia de que cuando nos saltamos las normas, pasamos de la diversión, que es lo que buscamos, a la competición, rompiendo la esencia del juego.

Reacción hacia los menos capacitados. Ante situaciones cooperativas en la que la consecución de la meta es difícil, se crea un ambiente hostil, donde quienes reciben un mayor número de reproches son los menos hábiles motrizmente. Por ello, antes de llevar a cabo juegos cooperativos complejos, se debe dejar claro cuál es el objetivo real que perseguimos, que no es el conseguir el objetivo del juego, sino crear un ambiente de colaboración, respeto y apoyo a todos los compañeros de la clase.

El clima social de clase. La puesta en práctica de juegos cooperativos viene condicionada por el clima social de la clase. Con esto, me refiero a que, si dentro de la clase se dan conductas violentas, como la utilización de insultos o agresiones, la realización de actividades donde predomina la ayuda mutua o la comunicación para llegar a un acuerdo se hace muy complejo. Como solución a este problema, siempre debemos reflexionar sobre cualquier conducta negativa que podamos ver dentro de la clase, reflexionando junto al alumnado cómo se puede resolver y cómo se debe actuar, fomentando así las conductas prosociales.



Para prevenir estas situaciones que impiden que en el juego cooperativo se establezcan actitudes de ayuda, solidaridad o colaboración, primero debemos detectarlas en clase para después tratarlas como se ha expuesto en cada uno de los casos.

## **2.4 Investigaciones sobre el juego cooperativo**

Para confirmar todo lo visto hasta el momento respecto a los juegos cooperativos, vamos a basarnos en estudios de diferentes autores que determinen cómo influye el juego cooperativo en las relaciones sociales del alumnado.

Garaigordobil y Berrueco (2007) realizaron una intervención semanal de 75 minutos durante un curso completo utilizando juegos cooperativos. La intervención fue realizada con 86 niños de 5-6 años de diversos centros de España. Mediante estos juegos, se pretendía promover situaciones comunicativas, fomentar la prosocialidad entre el alumnado mediante actitudes de ayuda o de empatía y que el alumnado se expresara emocionalmente.

Los resultados obtenidos indican que los niños fueron mejorando la forma de buscar soluciones mediante conductas prosociales, es decir, evitando conductas agresivas, comunicándose entre ellos y sin muestras de egoísmo. Por último, ya que mediante el juego cooperativo se fomentaba la comunicación, los niños también mejoraron diversos aspectos verbales, como el lenguaje y el conocimiento de nuevas palabras.

Mega y Liesa (2015) investigaron la importancia del juego cooperativo en las relaciones sociales y en la convivencia en el centro. Para ello, durante un recreo semanal a lo largo de siete semanas, realizaban juegos cooperativos en dos centros distintos a niños que cursaban entre 1º y 4º de Primaria, extrayendo una serie de conclusiones mediante la ayuda de un cuaderno de campo y un cuestionario final que realizó el alumnado.

En las primeras sesiones, en ambos centros, se pudieron observar distintas situaciones discriminatorias entre ambos géneros, perjudicando las relaciones sociales, la comunicación y el entendimiento a la hora de realizar juegos cooperativos. Las niñas intervinieron menos en el juego y fueron más tímidas que los chicos, que destacaron por su impulsividad y competitividad. En cambio, en las últimas sesiones, las rivalidades, y actitudes negativas, como la discriminación disminuyeron en gran medida. Esto es debido a que el alumnado

adquirió conductas prosociales, mejorando las relaciones entre niños y niñas en cuanto a la capacidad de escuchar y a la de comunicarse.

Marín (2007) realizó un estudio con 21 niños de 4º y 5º de Primaria, empleando juegos de expresión corporal y cooperativos con el fin de mejorar las relaciones sociales del alumnado. Para recoger información, utilizó el sociograma como técnica cuantitativa y entrevistas en grupo y el diario de la profesora como técnica cualitativa.

En cuanto a los resultados del sociograma realizado al final de la intervención, la autora consideró que hubo cambios positivos en las relaciones sociales y en los valores de los niños. El liderazgo en las clases estaba más dividido, el rechazo hacia el alumnado era menor y aumentaron las relaciones positivas. En cuanto a conductas negativas, las más frecuentes fueron los insultos y el rechazo a los compañeros, siendo los niños los más señalados por estas conductas, teniendo como explicación la escasa capacidad para socializarse con los compañeros.

En resumen, los resultados expuestos en los estudios anteriores coinciden en que la realización de juegos cooperativos fomenta la aparición de conductas prosociales, debido a las diversas situaciones comunicativas que se generan y, además reducen las conductas negativas en el alumnado.

### **3. COHESIÓN GRUPAL**

Como hemos podido observar en el epígrafe anterior, la cohesión grupal es uno de los diversos valores que son trabajados en el juego cooperativo. Es imprescindible que el grupo esté unido para crear situaciones comunicativas en las que se vean reflejadas conductas prosociales, lo que, a su vez, crea diversas actitudes, como la colaboración y la capacidad de empatizar con los compañeros.

En cualquier contexto donde se requiera el trabajo en grupo, conseguir una buena cohesión es una condición necesaria para conseguir los resultados esperados. Esto conlleva una buena comunicación y empatizar con el resto del grupo para que, aparte de conseguir la meta grupal propuesta, cada niño satisfaga sus propias necesidades y tenga una experiencia positiva sobre la tarea realizada.

Caballero (2010) sintetiza los resultados de diversos estudios que tratan la cohesión grupal en Educación Infantil y Primaria, señalando que, hasta el tercer curso de Educación Primaria, la cohesión del grupo y la integración de los niños dentro de este es fácil, ya que no tienen prejuicios étnicos o de género. A partir del tercer curso de Primaria, los niños y las niñas comienzan a manifestar prejuicios, la clase se divide en pequeños grupos, cada uno con diferentes características y existe muy poca o ninguna relación entre unos grupos y otros.

León (2002) destaca la productividad entre las causas más relevantes de la cohesión grupal. La productividad, tanto grupal como individual, supone en el contexto escolar, un mayor rendimiento. Cuando existe realmente cohesión en un grupo de trabajo, los participantes tienen empatía por el resto del grupo, se desarrolla la comunicación generando amistades, se impulsa la motivación y el interés por la actividad que se está realizando y se reducen las conductas negativas. Todo lo que se aprende mediante el juego cooperativo está fuertemente influenciado por la cohesión de grupo, por lo que, si la cohesión de grupo es la adecuada, los resultados que buscamos van a ser favorables.

Al iniciar determinadas actividades cooperativas, hay grupos que no están preparados para hacerlo ya que no tienen la suficiente empatía por los compañeros del grupo, no manifiestan conductas prosociales o no son capaces de escuchar la opinión de los demás. Por ello, Pujolàs y Lago (2012) aconsejan comenzar con actividades grupales en las que tengan éxito. Se generan de este modo unas experiencias que refuerzan los beneficios que conlleva la cooperación y favorecen la cohesión grupal.

Estos mismos autores han elegido cinco dimensiones que resumen lo que consideran que debe de ser la cohesión grupal:

- Participación de todos los alumnos y toma de decisiones con debate previo.
- Relaciones prosociales entre cada alumno y el grupo.
- Relaciones prosociales entre cada alumno y los alumnos con alguna necesidad educativa especial.
- Disponibilidad para trabajar en equipo y darse cuenta de que el trabajo en equipo es fundamental en la sociedad de hoy en día y que es más eficaz que el trabajo individual.

- Respeto a las personas que sean diferentes, respeto a la diversidad de opiniones, respeto a la convivencia. Ser siempre solidarios y ayudarse mutuamente los unos a los otros.

Las relaciones que se establecen durante la ejecución de una actividad junto con el resto de los compañeros son tan importantes como la propia realización de la actividad, con la consecución de su objetivo.

Por ello, es fundamental que estas relaciones sean siempre positivas, donde se aprecie respeto, colaboración y afecto por los compañeros y no actitudes de reproche o irrespetuosas (Johnson y Johnson, 1999).

#### **4. CONDUCTAS PROSOCIALES**

En el anterior epígrafe, autores como Pujolás y Lago (2012) o Johnson y Johnson (1999) comentan la estrecha relación que existe entre la cohesión grupal y las conductas prosociales, ya que para conseguir que un grupo esté realmente cohesionado y sea capaz de trabajar en equipo, se necesita que las relaciones entre los compañeros sean de respeto, colaboración y afecto, evitando conductas negativas como las recriminaciones.

La conducta prosocial implica actitudes de colaboración y ayuda, como pueden ser empatizar con el compañero, motivar, comunicarse o comprender diferentes puntos de vista. Estas actitudes prosociales pueden tener diferentes motivaciones, pudiendo orientarse a buscar el beneficio propio o sin ningún interés en concreto, sólo con la intención de ayudar a los compañeros (Martorell, González, Aloy y Ferris, 1995).

La realización de un *feedback* interpersonal, el aprendizaje observacional a partir de un modelo concreto y el refuerzo positivo de las conductas que queremos enseñar son tres de los principales aspectos a la hora de aprender habilidades sociales y tener una conducta prosocial. Algunas de las conductas que muestran los niños que demuestran prosocialidad con sus iguales son las siguientes (Omeñaca y Ruiz, 2001)

- Compartir sus ideas.
- Prestar atención a las ideas de los compañeros.
- Empatía por los compañeros.

- Integran a otros niños en las actividades.
- Alegría al ver que los compañeros consiguen sus metas.
- Preocupación por el bienestar de los compañeros.
- Conductas afectivas y de amistad.
- Ayudan a los demás.
- Colaboración y ser propensos a la cooperación.

Garaigordobil (2005) distingue dos tipos de conductas prosociales. Una es en la que ambas personas salen beneficiadas de la situación comunicativa y otra es en la que sólo una de las partes se beneficia, sin pensar en la otra persona, aunque se siguen dando conductas positivas como cooperar y ayudar.

A partir de lo expuesto, podemos concluir que el trabajo de las conductas prosociales durante la práctica de los juegos cooperativos va a ser clave para fomentar un conjunto de valores que los escolares utilizarán en la vida cotidiana, ya que les servirán para interactuar positivamente con otras, empatizando con ellas.

## **5. EMPATÍA**

La empatía es un valor fundamental que se desarrolla a través de las conductas prosociales anteriormente vistas. Además, la empatía conlleva un conjunto de actitudes que favorecen la cohesión del grupo, como comenta León (2002) en el epígrafe de cohesión grupal.

Autores como Calvo, González y Martorell (2001) señalan que la empatía está muy ligada con la conducta prosocial e implica el respeto y la ayuda a los compañeros.

Existen varios niveles o grados de empatía. Un nivel básico de empatía puede ser entender las preocupaciones y emociones de los compañeros. Un nivel más avanzado conlleva además que el niño comprenda el origen del sentimiento generado en los compañeros y sepa cómo actuar tanto si el sentimiento es positivo como negativo (Goleman, 1998).

Para saber empatizar con los demás, el niño debe tener el desarrollo cognitivo necesario para saber captar qué tipo de sentimientos se manifiestan en cada niño en un momento determinado diferenciando entre los propios sentimientos y los del resto de compañeros,

superando así el egocentrismo y percibiendo las necesidades del grupo (Garaigordobil y García, 2006).

Garaigordobil (2002) diferencia entre tres tipos de perspectivas empáticas ante las demandas de ayuda de otra persona:

- Perspectiva afectiva. Por ejemplo, ver una persona con ansiedad nos hace reaccionar de tal manera que intentamos ayudar a la otra persona para que se le pase la ansiedad.
- Perspectiva cognitiva. Ante la situación de necesidad de una persona, al querer entender dicha necesidad desde su punto de vista, la comprenderemos mejor y podremos reaccionar de una forma más eficaz.
- Perspectiva integradora. Es un conjunto de las dos empatías anteriores. Comprender la perspectiva de una persona incrementa la empatía y la necesidad de ayudar a la otra persona.

Mestre, Samper y Frías (2002) concluyeron que existe una relación directa entre la empatía y la conducta prosocial, que a su vez es inversamente proporcional a la agresividad. Esto es debido al control de emociones, ya que ser inestable emocionalmente fomenta las conductas agresivas, mientras que ser estable emocionalmente conlleva ser más empáticos, y esto equivale a manifestar conductas prosociales.

## **6. EDUCACIÓN FÍSICA Y GÉNERO**

Hasta ahora, hemos visto cómo a través del juego cooperativo intentamos crear un grupo unido para crear situaciones en las que se fomenten distintas conductas prosociales, como el respeto y la ayuda mutua. Para adquirir estas conductas se requiere tener la capacidad necesaria para empatizar con los compañeros. Esto nos lleva a plantearnos si la Educación Física es equitativa tanto para niños como para niñas, de modo que ambos géneros estén en igualdad de oportunidades de participación y de interacción. En este sentido, en este apartado comentaré tanto las diferenciaciones de género en Educación Física que se ha llevado a cabo históricamente como el currículo oculto que se da en las clases y que se debe evitar. Por último, relacionaremos lo visto con las diversas relaciones que se establecen entre niños y niñas a través de los juegos cooperativos.

## 6.1 Desigualdad en Educación Física

Históricamente, ha habido una diferenciación entre la educación de hombres y mujeres. La educación que unos y otras recibían dependía de los roles sociales imperantes y de los valores que se consideraban adecuados al sexo masculino y al femenino. Se han generado dos estereotipos diferentes en la de Educación Física según el género. Por una parte, a los chicos se les asocia diferentes características como la fuerza, la agresividad, o la iniciativa, mientras que, a las chicas, se les atribuyen otras características como la sensibilidad, la pasividad o dependencia (Fernández García, 1995). Se crea así una visión frágil sobre la mujer y una visión más dominante sobre el hombre (Marín, 2007). Con el paso del tiempo, esta diferenciación entre niños y niñas ha ido reduciéndose en busca de una Educación Física libre de estereotipos, igual para todos. Sin embargo, hoy quedan ocultas diversas diferencias según el género, ya que las clases de Educación física siguen pecando de androcéntricas, orientándose a unos valores más acordes a las características de los niños (competitividad, agresividad...) que a las características de las niñas (expresión, coordinación...) (Álvarez et al, 1990).

Existen múltiples actitudes que muestran la diferenciación de género, siendo tanto las familias como los propios profesores impulsores de ellas. Álvarez et al. (1990) destaca las siguientes:

- Clasificación de un material determinado para niños, como los balones, y material para niñas, como cuerdas y aros.
- Ocupación de los espacios. Los niños ocupan lugares más céntricos, por lo que se llevan gran parte del protagonismo en las actividades que se realizan, quedando las niñas en un segundo plano, sin participar en las sesiones de Educación Física. Esto se acentúa más aún en juegos competitivos.
- Prioridad de las capacidades físicas y deportes, dejando la expresión corporal y actividades relacionadas con el ritmo en un segundo plano.
- Asimilación de que los niños están más capacitados físicamente que las niñas para realizar Educación Física, generando así comentarios negativos hacia las niñas.

Las actividades físicas cooperativas pueden contribuir a fomentar las relaciones interpersonales entre niños y niñas, pero para ello hay que tener en cuenta una serie de consideraciones entre las que Omeñaca y Ruiz (2005) destaca:

- Crear un clima social que no discrimine ni lo femenino ni lo masculino.
- Crear situaciones en las que todos puedan aportar algo, independientemente de su nivel motriz.
- Evitar situaciones donde predomine lo físico.
- Crear situaciones en las que se trabajen actitudes prosociales, como la solidaridad, la empatía y ayuda mutua. Estos son valores fundamentales, pero que están más asociados a las niñas, por lo que debemos promoverlo también en niños.
- Fomentar vivencias mediante actividades en las cuales destaque la colaboración y el esfuerzo de toda la clase.

También cabe destacar el currículo oculto que se da en el aula. Este currículo no manifiesto, en el que participan tanto profesores como alumnos, actúa en la transmisión de “valores, creencias, actitudes y estereotipos” (Álvarez et al, 1990, p.32). Algunos ejemplos son utilizar géneros para algunas expresiones como “corres como una niña” o “eres un marimacho”. También prestar atención a un sexo más que a otro o crear actividades destinadas a uno de los dos géneros según las características que acabamos de comentar.

Según Marín (2007), el maestro transmite valores inconscientemente. Aunque no se diferencien contenidos según el sexo, la forma de impartir las clases sí crea una diferenciación entre niños y niñas, formando parte del currículo oculto.

Por todo ello, debemos prestar especial atención a estas cuestiones para que cualquier persona, ya sea niño o niña, desarrolle todo su potencial, sin verse afectado por estereotipos de género.



## 6.2 Investigaciones de las relaciones de género

En este apartado, se procederá a hablar de diferentes investigaciones que relacionan las conductas entre ambos géneros mediante los juegos cooperativos, que, como hemos observado en el anterior subapartado, son el tipo de juegos que fomentan la igualdad y las relaciones interpersonales entre ambos géneros.

En un estudio de García Bacete (2006) se analizaron las relaciones que se daban en 5 aulas diferentes de 4º de Primaria, realizando un estudio sociométrico a un total de 121 alumnos.

En el caso de las elecciones positivas, un 88,3% de los niños y niñas eligieron un compañero del mismo género, por lo que el número de votos positivos al género contrario fue muy pequeño. En cambio, sobre el total de votos negativos, un 47,1% de los niños votaron a niños del mismo género, pero más destacable es que sólo un 8,81% de niñas lo hicieran a las niñas. Por lo tanto, esto nos quiere decir que un gran porcentaje de los niños y niñas votaron negativamente al género masculino, y el resultado final es que el 79,7% de niñas y 68,5% de los niños votaron negativamente a los niños.

Un análisis más profundo de las causas de estos votos negativos muestra que los alumnos rechazados son agresivos y se aíslan del resto del alumnado. Esto hace que su compromiso por cooperar con el resto de la clase sea muy escaso.

Los niños y niñas que acumulan votos positivos tienen un gran índice de cooperación, ya que tienen tendencia a manifestar actitudes de ayuda por los compañeros, se implican a la hora de cooperar, son amables y no presentan altos niveles de agresividad.

De las características de ambos casos, las más determinantes y por las que son elegidos como favoritos o rechazados es que en el caso de los rechazados, son votados debido a su alta agresividad, y a los favoritos se les elige debido a la ayuda que prestan al resto de la clase. Cuando no se da ninguno de los dos casos, el niño pasa a ser ignorado, sin recibir valoraciones positivas ni negativas. Por el contrario, si el alumnado tiene ambas características, pasa a ser controvertido, recibiendo tanto negativos como positivos.

En otro estudio de García Bacete (2008) realizado mediante la utilización de un sociograma con 816 niños y niñas de entre 6 y 11 años, los niños acumularon la mayoría de los votos negativos, con un 66,7%. Los dos motivos más determinantes para tener una valoración negativa de un compañero fueron la agresividad y el aislamiento, donde los niños tuvieron más de un 90% de los rechazos respecto a las niñas. Además, existieron otros factores que fomentaron el rechazo al alumnado, como fueron que el alumnado inventó motivos de rechazo o que tuvieran pocas habilidades sociales. Por parte de las niñas, el rechazo se produjo principalmente por violencia indirecta, es decir, por excluir y despreciar a los compañeros.

En cambio, el alumnado que más votos positivos recibieron tuvo unas características en común. Los estudiantes no eran agresivos, tenían facilidad por socializar con sus iguales y son amables, aunque sólo en un tercio de los casos tenían actitudes cooperativas. En este tipo de alumnado predominan las niñas, que suelen ser “escolarmente más competentes y complacientes “. (p. 219)

Calvo, González y Martorell (2001) realizaron un trabajo con 421 niños de edades comprendidas entre los 10 y 18 años, cuyo objetivo fue analizar las actitudes prosociales y antisociales en función del género mediante cuestionarios de conductas. Los resultados obtenidos fueron separados por edades, por lo que centrándonos en los niños de Primaria (10-13 años), los datos más destacables fueron que las niñas tuvieron mayor capacidad para empatizar que los niños, mientras que los niños destacaron sobre todo por su agresividad. En cuanto a la correlación de conductas, la empatía estuvo muy ligada a la conducta prosocial, pero no al tener liderazgo o establecer relaciones sociales, que son más propios de tener una buena autoestima, pero sin generar necesariamente conductas prosociales.

En resumen, las valoraciones obtenidas en las escalas sociométricas, se asocian las votaciones positivas con altas capacidades para socializar con los compañeros y se asocian las votaciones negativas con personas antisociales y agresivas. En la mayoría de los casos, los niños reciben valoraciones negativas y en cambio, las niñas reciben más valoraciones positivas.

# CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

En el presente capítulo, comentaremos cómo hemos realizado la intervención para dar respuesta a los objetivos de este TFG. Para ello, haremos un breve comentario sobre las características del centro y de la clase donde se ha realizado este estudio. Posteriormente, comentaremos los instrumentos de evaluación que se han utilizado para recoger toda la información posible durante la puesta en práctica y el análisis de la información obtenida a partir de estos instrumentos de evaluación.

## 1. CONTEXTO DEL CENTRO ESCOLAR

A la hora de realizar cualquier investigación, el contexto del centro es determinante, ya que influye sobre los resultados que vamos a obtener. Por ello, conocer las características tanto del centro escolar como de la clase con la que vamos a realizar la intervención van a ser fundamentales para planificar nuestra intervención.

### 1.1 Características del centro escolar

La intervención ha sido llevada a cabo en el C.E.I.P Pablo Picasso de Valladolid. El colegio es de línea 3, y a él acuden 675 alumnos y alumnas aproximadamente. En cada clase, de alrededor de 25 alumnos, hay aproximadamente cuatro que son inmigrantes. Principalmente, son de procedencia búlgara, rumana y marroquí.

El centro cuenta con un polideportivo, que fue el lugar donde se realizó el programa de intervención. Está dividido en dos partes por una cortina. Una de las partes ocupa dos tercios del polideportivo y la otra parte ocupa un tercio. Por lo tanto, se tuvo en cuenta el espacio disponible en cada una de las sesiones de nuestra intervención. El polideportivo dispone de un almacén con una gran variedad de materiales que nos facilitaron la realización de diversos juegos cooperativos de manera segura.

Hay que destacar, además, que una de las líneas prioritarias del centro es la buena convivencia entre el alumnado, con independencia de su origen social o étnico. Mediante diversos planes, el centro intenta fomentar el respeto, impulsando la igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Además, el centro trata de erradicar conductas negativas a través del diálogo, estableciendo acuerdos para llegar a soluciones pacíficas.

## **1.2 Características del alumnado de referencia**

Este estudio se llevó a cabo con 13 niños y 12 niñas de 3º de Educación Primaria. En el alumnado destacamos a 2 niños y 2 niñas de etnia gitana, una niña marroquí y un niño peruano, que no necesitan ningún tipo de apoyo especial, aunque pasan bastante desapercibidos en la clase.

Entre las principales características del grupo, destacamos la gran competitividad existente sobre todo en los niños. Esto genera, en ocasiones, la manifestación de conductas negativas, como insultos y agresiones. Cabe destacar la conducta de un alumno que suele comunicarse de manera agresiva, mediante gritos e insultos y recurriendo, en algunas ocasiones, a la violencia física.

Por otra parte, el nivel de atención de la clase es bastante bajo, lo que implica tener que realizar explicaciones breves. Los niños se implican en las actividades que se van a realizar pero, debido a su impulsividad, es bastante frecuente tener que detener las actividades propuestas para recordar sus normas.

Por último, hay que destacar que el alumnado tiene tendencia a formar agrupaciones de 4 a 6 niños, siendo cada grupo de un mismo género. Existe poca relación entre los diferentes grupos, teniendo escasas situaciones comunicativas. Este hecho se acentúa aún más entre grupos de distinto género.

## **2. PROCESO DE INTERVENCIÓN**

Antes de comenzar mi intervención con el curso elegido, realicé una observación a 9 clases distintas, de 1º a 3º de Primaria, anotando las diferentes conductas que fui observando y centrándome sobre todo en las diversas agrupaciones y relaciones que se establecían en las clases de Educación Física. Mi propósito fue identificar una clase donde destacasen las conductas negativas, como reproches, insultos o agresiones y también, en la que las agrupaciones que se realizaban dentro de las clases fueran diferenciadas por género, para analizar posteriormente las diferentes conductas que se dan entre niños y niñas a través de los juegos cooperativos.

Una vez elegida la clase en la que realizar mi intervención, realicé un sociograma inicial para observar la visión que tiene la clase sobre cada niño, las agrupaciones que se forman y las relaciones de cada género con el género opuesto. De esta manera, consideré cuáles podían ser las agrupaciones más oportunas para realizar los juegos cooperativos.

En las agrupaciones, se buscaba sobre todo que los grupos fuesen mixtos, separar a los niños que suelen estar siempre juntos y unir alumnos que se han rechazado mutuamente. Los grupos en cada sesión son diferentes, para que así todos tengan la oportunidad de comunicarse y cooperar con todos. El número de los grupos también eran diferente, desde 5 personas hasta toda la clase para observar con quién interactúa cada niño y de qué forma lo hace. En la penúltima sesión, les dejé formar grupos libremente para observar si habían cambiado el tipo de agrupaciones que los estudiantes solían realizar.

Mi intervención consistió en 6 sesiones con diversos juegos y retos cooperativos. Para resolverlos, el alumnado debía colaborar y comunicarse para alcanzar un objetivo común.

En el inicio de todas las sesiones, se recordaba lo que habíamos hecho el día anterior y cómo conseguimos superar las actividades, para que así comenzaran la sesión predispuestos a cooperar. Al final de las sesiones, también se hacía una pequeña reflexión sobre cómo habíamos superado los retos, si habíamos ayudado todos en la superación de los mismos y cómo habíamos solucionado las distintas situaciones conflictivas.

La metodología empleada para realizar las distintas sesiones fue la de resolución de problemas. Las intervenciones docentes realizadas se orientaron a explicar las distintas actividades y el objetivo a conseguir. En algunas ocasiones, se les ofrecía pistas cuando estaban muy lejos de conseguir el objetivo del reto y, por último, también se intervino para solucionar situaciones en las que aparecían conductas negativas, como insultos y agresiones.

### **3. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS (INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE EVALUACIÓN)**

Con el fin de recoger la mayor cantidad de datos posibles respecto a las relaciones y conductas de la clase, se han utilizado una serie de instrumentos de evaluación.

Las dos técnicas elegidas para recoger información fueron las siguientes:

- Observación directa. Mediante este método, podemos registrar distintos tipos de conducta en el momento en el que ocurren, recogiendo la información de forma precisa. Me centré en anotar las distintas conductas que se manifestaban, principalmente las que implicaban situaciones comunicativas.

La observación directa fue realizada personalmente, anotando distintas conductas en mi cuaderno de campo pero también por un observador externo, anotando sus observaciones en un diario.

- Entrevista personal. Para realizar los sociogramas, se entregó al alumnado un cuestionario con diferentes preguntas de respuesta cerrada. A través de sus respuestas, intentamos conocer las relaciones que se establecen en clase.

Con el fin de registrar los datos obtenidos, los instrumentos de evaluación utilizados durante la investigación han sido los siguientes:

- Cuaderno de campo (Anexo 1). Este instrumento se elaboró registrando diversas conductas en cada una de las sesiones de mi intervención. Además, ya que en la puesta en práctica de las sesiones había muchos detalles que podían pasarse por alto, dispuse de un observador externo, que realizó un diario (Anexo 2), anotando todo tipo de conductas destacables, pero centrándose en las conductas entre niños y niñas. Finalmente, se recopilaron los datos más relevantes de los dos cuadernos de campo, anotando las conductas más destacables de cada sesión y las diferencias entre las primeras sesiones y las últimas.

- Sociograma (Anexo 3). Es una herramienta muy útil para conocer las relaciones que existen dentro del aula (Rodríguez y Morera, 2001). En nuestra intervención, se realizaron 6 preguntas básicas de respuesta cerrada a cada alumno. El alumnado eligió 3 niños o niñas de clase con los que les gustaría realizar diferentes actividades y 3 con los que no les gustaría. Los datos que obtuvimos fueron posteriormente reunidos en una tabla sociométrica, para determinar las diferentes relaciones que existen y los roles de cada alumno, pudiendo ser populares, rechazados, ignorados, controvertidos y promedio (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

- Cuestionario de autoevaluación (Anexo 4). En la última sesión de la intervención, cada grupo rellenó un cuestionario en forma de tabla en la que mostraron las diferentes dificultades que les fueron surgiendo durante las actividades, si habían trabajado cooperativamente, si les había parecido difícil el reto y una valoración numérica sobre el trabajo en equipo de cada reto. De esta forma, se recogieron diferentes conductas y la implicación de cada grupo durante la sesión, con el fin de ver cómo interacciona el alumnado en situaciones en las que es fácil sentir frustración. Este instrumento de evaluación sirvió como complemento al cuaderno de campo y el diario del observador externo que se ha ido realizando a lo largo de nuestra intervención.

Cabe resaltar que el sociograma inicial y final fue utilizado para analizar las relaciones de aceptación y rechazo que se establecen entre niños y niñas antes y después de la intervención. El cuaderno de campo, el diario del observador externo y el cuestionario de autoevaluación nos proporcionaron la información necesaria para saber el tipo de conductas que han sido más comunes durante la intervención.

## **4. ANÁLISIS DE DATOS**

En el presente apartado, expondremos cómo hemos analizado la información obtenida de los dos instrumentos de evaluación utilizados, con el fin de cumplir los objetivos propuestos de nuestro TFG.

### **4.1 Análisis del cuaderno de campo**

La información obtenida a través del cuaderno de campo y el diario del observador externo ha sido clasificada mediante dos categorías según el tipo de conductas que se han observado entre los niños de géneros opuestos:

- Conductas positivas: Implica cualquier conducta prosocial, como son el apoyo a los compañeros, ayuda mutua, solidaridad o la empatía.
- Conductas negativas: Cualquier tipo de situación comunicativa que implique utilizar la violencia, insultar, reprochar o rechazar a cualquier compañero. Esta categoría se divide en problemas de comportamiento, que implica molestar a los compañeros, no hacer caso al profesor, utilizar la violencia, etc. Por otra parte, se recogerán problemas

de comunicación, como conflictos que surgen debido a la falta de entendimiento o actitudes individualistas al realizar los retos cooperativos.

#### **4.2 Análisis del sociograma**

En el análisis de este instrumento de evaluación, se ha empleado el método de las nominaciones para recoger información sobre las relaciones que se establecen en clase antes y después de nuestra intervención. Los resultados obtenidos han sido ordenados en una tabla sociométrica, donde se pueden observar las valoraciones recibidas a cada alumno. Por último, se elaboraron una serie de gráficos para observar el nivel de aceptación y rechazo de ambos géneros hacia el género opuesto y una comparación final entre ambos sociogramas.



# CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En el presente capítulo, presentamos los resultados de los instrumentos de evaluación analizados anteriormente. Primero, mostraremos los resultados que se deducen del análisis del cuaderno de campo, del diario del observador externo y del cuestionario de autoevaluación. Después, presentaremos los resultados obtenidos a partir de la comparativa entre el sociograma inicial y final. Para mantener el anonimato del alumnado, cada niño y niña se corresponde siempre con el mismo número.

## 1. CUADERNO DE CAMPO

Los resultados serán expuestos a partir de las dos categorías de análisis: conductas positivas y conductas negativas. Así, veremos las distintas conductas que se han generado durante la intervención y cuáles son las que se repiten con más frecuencia.

### 1.1 Conductas negativas

A lo largo de nuestra intervención, el tipo de conductas que han predominado han sido negativas, quedando reflejadas en mi cuaderno de campo y en el diario del observador externo. Desde el inicio de nuestra intervención, hubo diversos problemas, tanto de comportamiento como de comunicación para superar los retos, por lo que, en los siguientes subapartados, veremos varios ejemplos registrados sobre dichas conductas.

#### 1.1.1 Problemas de comportamiento

La mayoría de las conductas negativas registradas fueron debidas a diversas acciones que impidieron la realización de las actividades. Estas conductas fueron no hacer caso al profesor, molestar a los compañeros o jugar con el material de forma distinta a la indicada.

*Al comenzar la sesión, al realizar el círculo has mandado callar varias veces para poder explicar, y al no hacerlo, les has dicho que, si no quieren realizar la sesión, volvemos a clase. Después, durante la explicación, los alumnos 5, 14 y 18 seguían hablando y les has avisado varias veces para que atendieran.*

Diario del observador externo, sesión 2.

*En la siguiente actividad has dado la pauta de “no coger el balón” pero los alumnos 18 y 22 la han cogido porque no estaban atentos a la explicación.*

Diario del observador externo, sesión 5.

*Los compañeros se quejaban de él (alumno 13) en la prueba de los ladrillos, ya que les pega patadas en repetidas ocasiones. En la autoevaluación, los compañeros escribieron “no hace caso” y “no hemos podido”, refiriéndose a la superación del reto.*

Cuaderno de campo, sesión 6.

La mayoría de las situaciones en las que había problemas en el comportamiento eran creadas por los niños, sobre todo por los alumnos 5, 14, 18, 21 y 22. El hecho de que hubiera niños que no se centraran en la actividad o que incluso impedían a sus compañeros realizarla correctamente, por ejemplo, utilizando el material de forma incorrecta, motivó quejas por parte de algunos de sus compañeros de clase. Las niñas prácticamente no aparecían en situaciones donde el comportamiento no fuese correcto.

*Había un grupo formado por los alumnos 14, 18, 19, 22 y las alumnas 9, 20 y 25. Parte del grupo jugaba con los aros, sin dejar realizar el reto a los demás. El alumno 19 y las alumnas 9 y 25 protestaban constantemente la actitud del resto del grupo.*

Cuaderno de campo, sesión 2.

*Los alumnos 5, 13, 14, 18, 22 y la alumna 23 estaban corriendo y jugando con el material que yo había colocado para realizar los distintos retos cooperativos, por lo que perdimos varios minutos en hacer la actividad. Dije a toda la clase que, si perdemos tiempo, no podríamos realizar los retos que tenía preparados para ese día, y los niños antes mencionados recibieron reproches por parte del alumno 21 y las alumnas 10 y 24.*

Cuaderno de campo, sesión 3.

Entre los problemas de comportamiento, manifestados exclusivamente por algunos niños, hay que destacar algunas situaciones que conllevaron peleas o agresiones durante los juegos. En estas situaciones, destacan sobre todo los alumnos 5, 18 y 21.

*Al finalizar la clase, por causas ajenas a la sesión que habíamos realizado, el alumno 5 intentó pegar al alumno 18, pero pude evitarlo antes de que ocurriese. El alumno 5 le amenazó varias veces con pegarle con comentarios como “ya verás después...”.*

Cuaderno de campo, sesión 2.

*Posteriormente, los alumnos 18 y 21 se pegaron debido a que el alumno 21 se colocó en la colchoneta del grupo del alumno 18 y este no le aceptó. Ambos fueron castigados el resto de la sesión.*

Cuaderno de campo, sesión 3.

*El alumno 18 no hizo caso y se empujó con el alumno 5. A la alumna 23 no la escuchaban ni la dejaban mandar y se enfadó. El alumno 5 también quiso llevar la iniciativa, pero terminó peleándose con el alumno 21, ya que no le dejaba.*

Diario del observador externo, sesión 6.

### **1.1.2 Problemas en la comunicación**

En el análisis del cuaderno de campo, el diario externo y el cuestionario de autoevaluación, además de observar problemas de conducta, también se pudieron observar numerosas situaciones en las que los niños no se comunicaban para realizar los retos e intentaban resolverlos individualmente. Cuando se agrupaban varios niños, participaban todos a la vez, pero sin orden.

*Al final de la fila, cuando los alumnos 4, 5, 14, 21 y 22 volvieron a realizar la prueba, lo hacían a toda prisa y pisando los aros, sin terminar el reto correctamente.*

Cuaderno de campo, sesión 3.

*De forma general, los niños no pasaban la pelota correctamente. La pasaban de espaldas, muy fuerte, sin paciencia y sin comunicarse con quien se la tenía que pasar.*

Cuaderno de campo, sesión 4.

*En la prueba de las colchonetas no querían ayudar los chicos (alumnos 3 y 6), solo querían saltar, sin sujetar la colchoneta para que no se cayese.*

Diario del observador externo, sesión 6.

Las niñas intentaban realizar los retos entre ellas, ignorando a los niños, aunque en la mayoría de las ocasiones, los niños tenían mayor protagonismo y tomaban la iniciativa a la hora de jugar. Si algunos niños no querían cooperar, tampoco dejaban al resto de la clase. Esto generaba frecuentes quejas por parte de las niñas.

*La alumna 23 propuso al alumno 6 abrazarse y girarse sobre sí mismos para cambiar de posición en el banco, pero 6 no quería que le tocara y finalmente, no intentaron llevar a la práctica la idea de la alumna 23.*

Cuaderno de campo, sesión 1.

*Algunos como este (alumno 22), han estado tirando todo el rato y otros casi ninguna vez, como la alumna 17. Al haber bastantes chicos castigados, han cooperado mucho más, esperando turnos para tirar y comunicándose para saber hacia donde debían lanzar.*

Diario del observador externo, sesión 5.

*En la prueba de intercambiarse los zancos, las alumnas 15 y 25 indicaron que los otros 3 niños andaban con los zancos, pero no querían intercambiárselos con los demás, por lo que sólo lo hicieron entre ellas dos.*

Cuaderno de campo, sesión 6.

En ocasiones, los niños y las niñas no querían estar juntos en el mismo grupo. Por ello, observamos algunas conductas de rechazo. Los grupos que formaban habitualmente siempre se ponían juntos a la hora de realizar los grupos para elegirlos a todos en el mismo. Si no era así, recibía siempre quejas por ambas partes.

*Los alumnos 1, 3, 13, 16 y 19 estaban ubicados en la esquina opuesta a la que estaba colocada toda la clase. Les dije que se juntaran al círculo, donde justo había un espacio donde estaba un pequeño grupo formado por las alumnas 7, 9 y 24. La respuesta de los niños fue que no se querían poner ahí, ya que “las niñas nos dan alergia”. Tuve problemas para intentar que se ubicaran en el círculo junto a ellas.*

Cuaderno de campo, sesión 4.

*En cuanto al tipo de agrupamientos que formaban los niños en la actividad, las niñas que suelen formar grupos entre ellas lo seguían haciendo, como las alumnas 7, 9 y 24. Los niños también formaron sus grupos habituales, como los alumnos 5, 19, 21 y 22.*

Cuaderno de campo, sesión 5.

*En el caso del alumno 1, intentaba participar correctamente en los juegos, pero no se quería juntar ni con los niños ni con las niñas que le habían tocado en el grupo, por lo que intentaba resolver los retos de manera individual.*

Cuaderno de campo, sesión 6.

## **1.2 Conductas positivas**

Aunque la mayoría de las conductas manifestadas durante la práctica motriz fuesen negativas, también se registraron algunas conductas positivas al realizar los retos. Al hablar de conductas positivas, me refiero a situaciones en las que los niños proponían soluciones a los diferentes retos, dialogaban entre ellos y mostraban empatía, ayudando a los compañeros.

*El aspecto más destacable que pude ver fue la velocidad de uno de los grupos para superar los retos, donde lideraron las ideas y la iniciativa del alumno 21 y la alumna 11, que estaban situados en el mismo grupo.*

Cuaderno de campo, sesión 2.

*El grupo que mejor funcionaba era debido a la presencia del alumno 21 y la alumna 11, que llevaban a la práctica diversas ideas y pasaban la pelota siguiendo un orden, con cierto sentido para que siempre al pasar la pelota, la siguiente persona tuviera el ángulo necesario para botar la pelota en el aro y pasarla a un compañero.*

Cuaderno de campo, sesión 4.

Otras conductas positivas que facilitaron la realización de los retos en equipo fueron las muestras de empatía con los compañeros y las ayudas que se daban entre ellos. Estas actitudes se incrementaron ligeramente con el paso de las sesiones.

*El alumno 16 tuvo la idea de pasar de una barca a la de los compañeros de al lado y desplazar la vacía hacia delante para que así pudieran llegar todos. La alumna 11 también apoyó esa idea y resolvieron el reto rápidamente, con la ayuda de sus equipos.*

Cuaderno de campo, sesión 3.

*En esta última actividad, todos se coordinaron correctamente, ninguno va más rápido que sus compañeros y acabaron consiguiendo el reto. El grupo de los alumnos 1, 15, 18, etc., tuvo más dificultades, pero, insistiendo y comunicándose entre ellos para distribuirse bien debajo de la colchoneta, acabaron consiguiendo el reto.*

Cuaderno de campo, sesión 3.

*En el juego de los ladrillos, los compañeros decían a la alumna 12 que no alejara mucho los ladrillos, ya que la alumna 17 es una niña bajita y no iba a poder pasar por ellos.*

Cuaderno de campo, sesión 6.

Las conductas que consideramos positivas han sido manifestadas tanto por niños como por niñas, aunque los niños tenían mayores dificultades y el profesor debía guiarles para que realizaran los retos correctamente, comunicándose con los compañeros, proponiendo ideas y llegando a acuerdos en grupo.

*En cuanto a la comunicación entre los niños, hubo varios casos en los que me preguntaban dónde debían ubicarse, por lo que yo les decía que no me deben preguntar a mí, sino a sus compañeros. Algunos de estos niños fueron el alumno 6 y 16 y las alumnas 9 y 24. Después, se comenzaron a ver algunas muestras de comunicación para saber dónde debían colocarse.*

Cuaderno de campo, sesión 1.

*Les dije a todos los grupos que pensarán durante un minuto alguna forma de sacar el aro sin utilizar las manos y después, se pudieron ver algunas ideas, como la del grupo compuesto por las alumnas 7 y 11 y los alumnos 3, 4, 16 y 21 el cual medio grupo levantaba el aro con los pies y el resto del grupo con la cabeza.*

Cuaderno de campo, sesión 2.

*Después has repetido el juego, les has dado más pautas y lo han hecho mejor. Has parado cuando tenían dificultades y les has ayudado para que lo hicieran bien.*

Diario del observador externo, sesión 3.

## **2. SOCIOGRAMA**

Los resultados obtenidos del sociograma inicial y final nos permiten observar qué niños son los más populares, rechazados, controvertidos, inadvertidos o promedio antes y después de la intervención. Además, observaremos a qué género votan, niños y niñas, tanto positiva como negativamente. La comparación entre ambos sociogramas se hará en la exposición de resultados del sociograma final.

### **2.1 Sociograma inicial**

En el gráfico de la figura 1, observamos que los alumnos más rechazados fueron el 4 con 11 votos y el 1, 6 y 22 con 6 votos. Las más populares fueron la alumna 11, con 7 votos y la alumna 24, con 8 votos,. Podemos apreciar algunos casos de alumnos controvertidos, como la alumna 7, con 3 positivos y negativos, y el alumno 18, con 4 positivos y 3 negativos. En cuanto al alumnado desapercibido, destacamos la alumna 10, con una sola votación, que es

una niña extranjera. El resto del alumnado no entró claramente dentro de las categorías mencionadas, por lo que son considerados promedio.

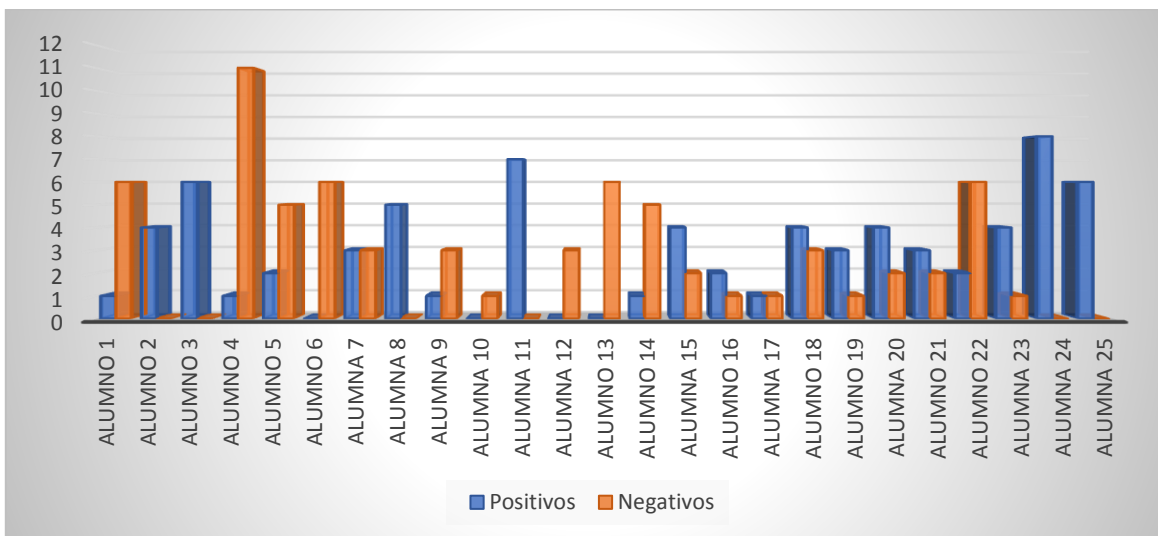


Figura 1: Votos a cada niño y niña de la clase

Llevando los resultados del sociograma a porcentajes de votos positivos y negativos según el género, podemos ver en la figura 2 cómo el dato más destacable es el porcentaje de votos negativos a niños, con un 37%, frente al 11% hacia las niñas. En cuanto al porcentaje de votos positivos, eran más numerosos los recibidos por las niñas, con un 32%. En cambio, el porcentaje de votos positivos hacia los niños fue menor, con un 20%.

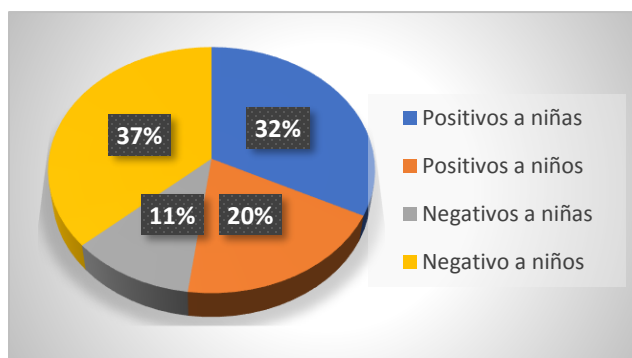


Figura 2: Porcentaje de votos de toda la clase



En la figura 3, podemos observar los votos que realizaron las niñas. Cabe destacar la desigualdad en cuanto al reparto de votos. Observamos alumnos con 1 o ningún voto, como los alumnos 2, 3 14, 18 o 19, siendo todos niños. En cuanto a los votos positivos, la mayoría fueron para las alumnas, destacando el número 24, con 6 votos, el 11 con 5 votos y el 20 y 15 con 4 votos. En cuanto a votaciones negativas, volvieron a destacar los niños 4, 6 y 22 con 7, 4 y 4 votos respectivamente.

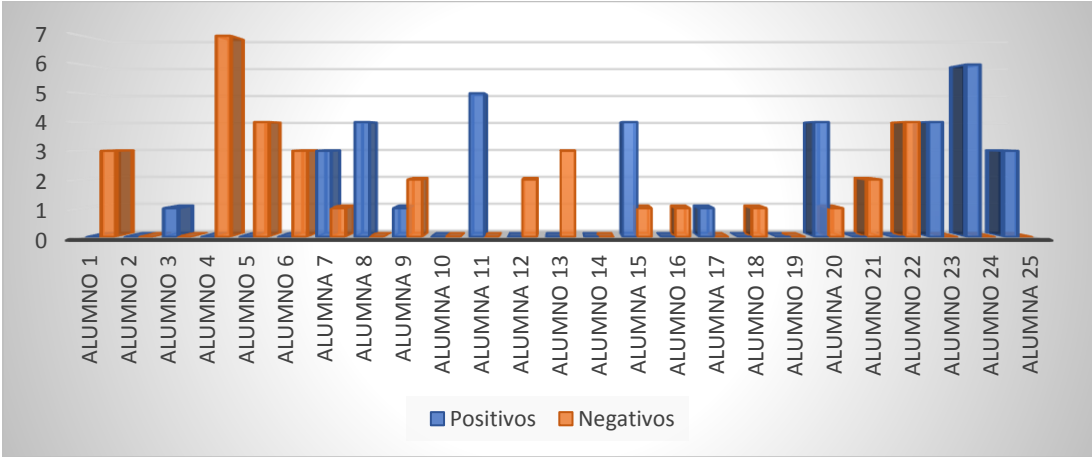


Figura 3: Votos de las niñas de clase

En el gráfico circular de la figura 4, observamos el porcentaje de votos positivos y negativos que ha recibido la clase, separada por género, por parte de las niñas. Es muy destacable que, sobre el total de votos, solamente un 2% hayan sido positivos a niños y un 48% a niñas. En cuanto a los negativos, un 38% fueron para los niños y un 12% para las niñas. Por lo tanto, las niñas recibieron la mayoría de los votos positivos y los niños la mayoría de los votos negativos, lo que significa que los niños fueron, en general, rechazados.

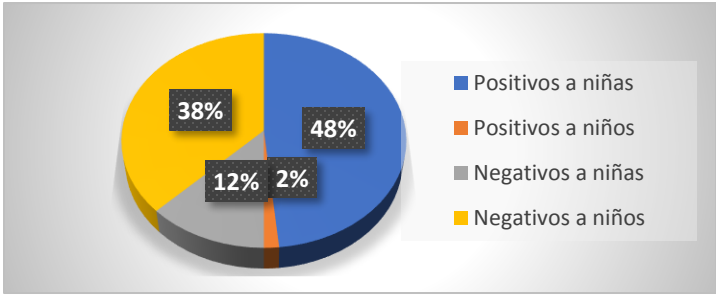


Figura 4: Porcentaje de votos de las niñas de la clase

En la figura 5, aparecen los votos de los niños hacia el resto de la clase. Podemos apreciar que los votos están repartidos de forma desigual. Las alumnas 8, 9, 10, 12, 17 o 23 tuvieron como máximo un voto, por lo que se puede decir que pasaron desapercibidas. Respecto a los votos positivos, el alumno 3 fue el que más tiene, con 5 votos, seguido de cerca por el alumno 2, con 4 votos. En cuanto a votos negativos, destacó el alumno 14, con 5 negativos y el alumno 18, con 4 negativos.

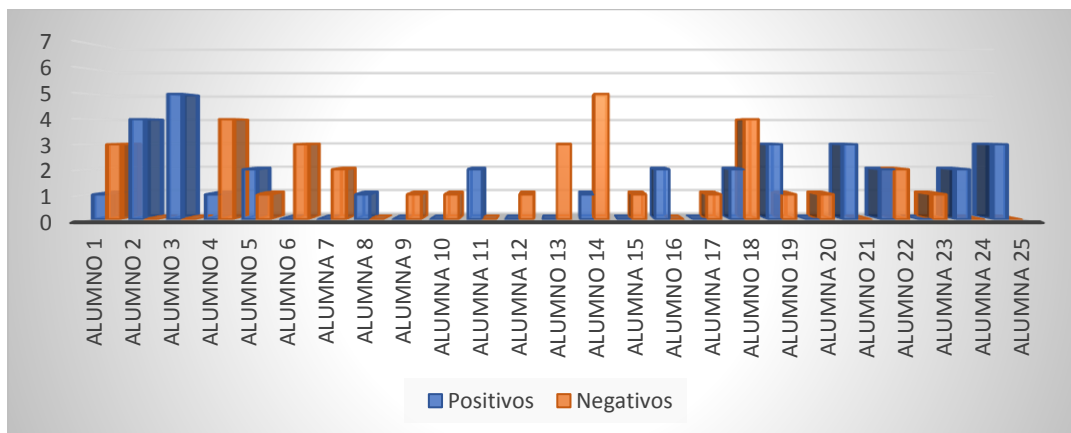


Figura 5: Votos de los niños de clase

En cuanto al gráfico circular de la figura 6, observamos a quién han votado los niños positiva y negativamente en clase, separados por género. El porcentaje de votos positivos fue del 38% para los niños, por un 11% hacia las niñas. En cuanto a los votos negativos, un 38% de niños votaron negativamente a los de su mismo género y un 13% votaron negativamente a las del género opuesto. Por lo tanto, la mayoría de los negativos y de positivos fueron destinados hacia los niños, mientras que las niñas recibieron muy pocos votos, pasando desapercibidas.

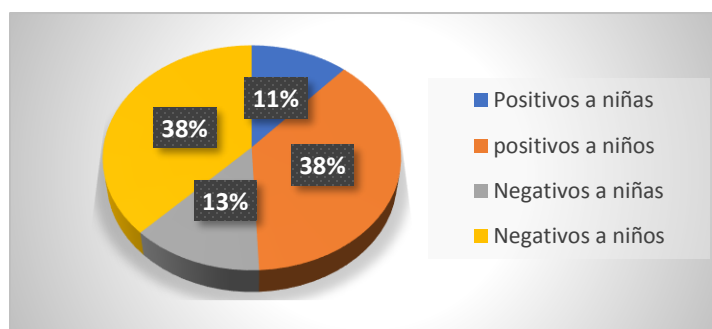


Figura 6: Porcentaje de votos de los niños de clase

## 2.2 Sociograma final

Después de haber realizado nuestra intervención, volvemos a realizar un sociograma para comparar sus resultados con el sociograma inicial y detectar los posibles cambios que se han podido producir.

En el gráfico de la figura 7, observamos cómo los votos tanto positivos como negativos están bastante repartidos, pero podemos observar una serie de casos destacables.

Respecto al alumnado popular, las niñas recibieron un mayor número de votos positivos, destacando las alumnas 20, 24 y 25, con 6 votos cada una. En cuanto a los casos de alumnado rechazado, siguieron destacando, incluso con más votos que en el sociograma inicial, los alumnos 4 y 6, con 12 y 9 votos respectivamente. El alumno 18 continuó siendo controvertido y la alumna 9 pasó de ser casi rechazada a controvertida. La alumna 10 siguió pasando desapercibida, con un voto positivo.

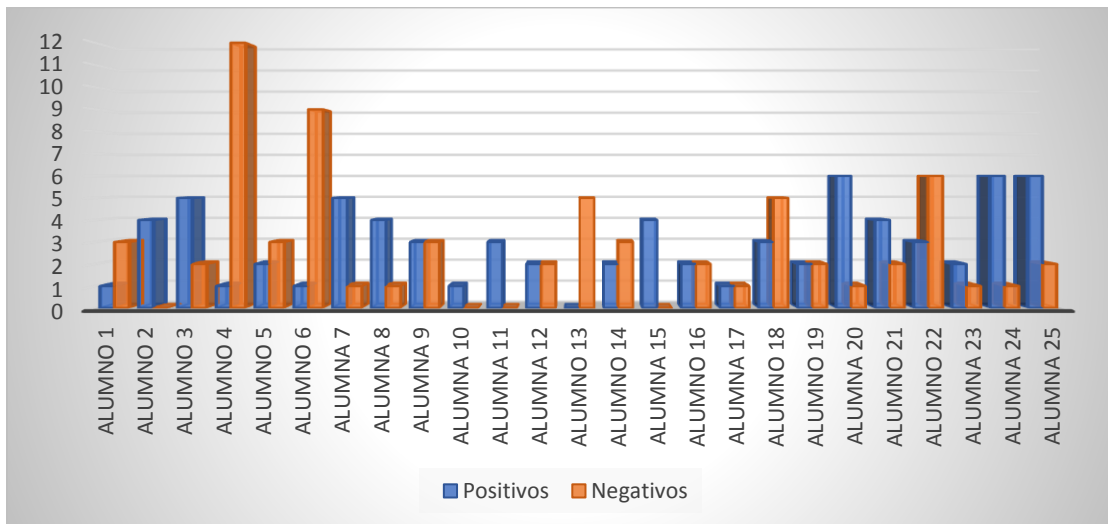


Figura 7: Votos a cada niño de la clase

En el gráfico circular de la figura 8, vemos el porcentaje de votos positivos y negativos según el género. El caso más destacable vuelve a ser el de votos negativos a los niños, con un 37%, frente al 11% de las niñas. En cuanto a votos positivos, las niñas volvieron a tener un mayor porcentaje de votos, con un 32%, mientras que los niños tuvieron un 20%. Comparando estos resultados con los del sociograma inicial, podemos observar que son idénticos.

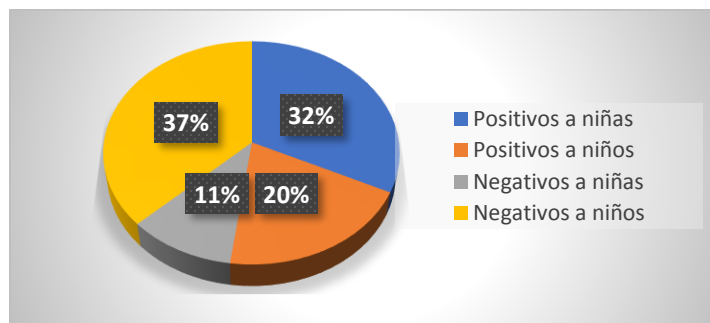


Figura 8: Porcentaje de votos de toda la clase

En el gráfico de la figura 9, podemos apreciar una gran cantidad de alumnos ignorados, siendo la mayoría chicos como en el sociograma inicial. Algunos casos son los alumnos 1, 2, 3, 13, 14, 19, 21, o 22. En cuanto a votos positivos, entre toda la clase, las alumnas 7, 15 y 20 fueron las más populares. En cuanto a votos negativos, destacaron, al igual que en el sociograma inicial, el alumno 4, con 6 votos negativos y el alumno 6, con 4 votos negativos.

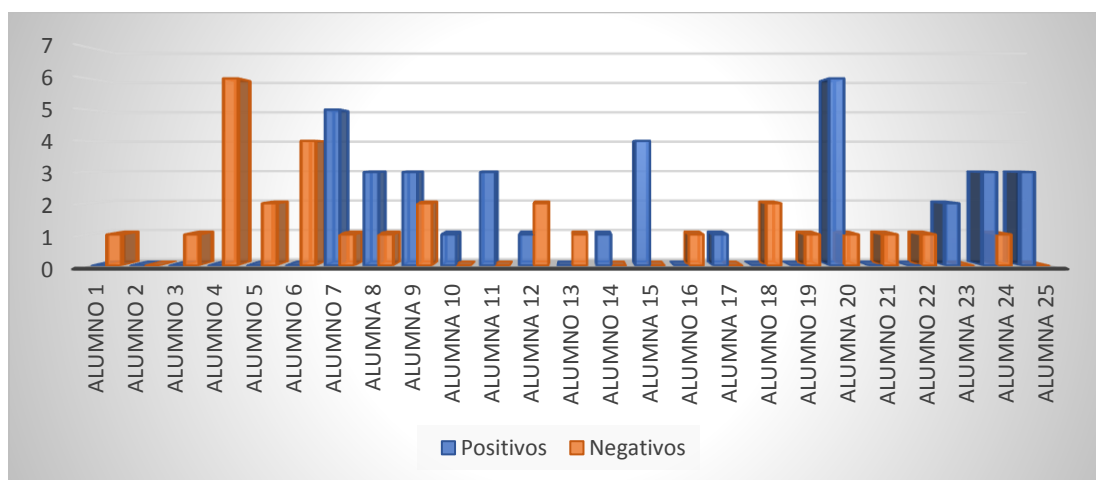


Figura 9: Votos de las niñas de clase

En el gráfico circular de la figura 10, se observan los porcentajes de votos positivos y negativos, según el género, que realizaron las niñas de la clase. Respecto a los votos de los niños, tuvieron un 2% de votos positivos y un 35% de votos negativos. En cambio, las niñas tuvieron un 52% de votos positivos y un 12% de votos negativos. Comparando los resultados con el sociograma inicial, el porcentaje de negativos a los niños ha disminuido un 3% y los positivos hacia las niñas ha disminuido un 4%, por lo que podemos decir que el porcentaje de votos ha variado muy poco.

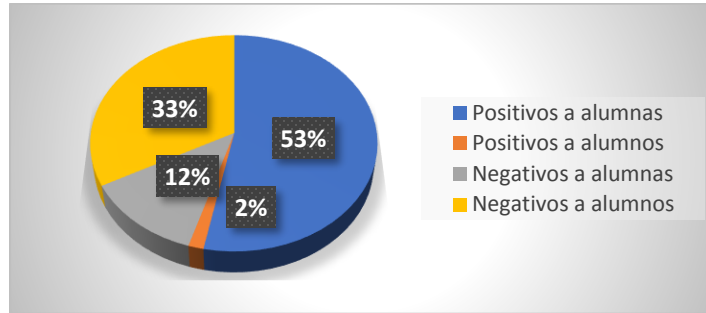


Figura 10: Porcentajes de votos de las alumnas

En el gráfico de barras de la figura 11, se ven reflejados los votos de los niños respecto al resto del alumnado. La distribución de los votos no es equitativa, por lo que hubo muchas alumnas desapercibidas. Destacaron las alumnas 7, 10, 11, 15 o 20, teniendo como máximo un voto. Respecto a los votos positivos, al igual que en el sociograma inicial, destacaron los alumnos 2 y 3, con 4 y 5 votos respectivamente. Apareció también el alumno 21, con 5 votos positivos. Respecto a los votos negativos, destacaron aún más que en el sociograma inicial el alumno 4, con 6 negativos y el alumno 6, con 5 negativos.

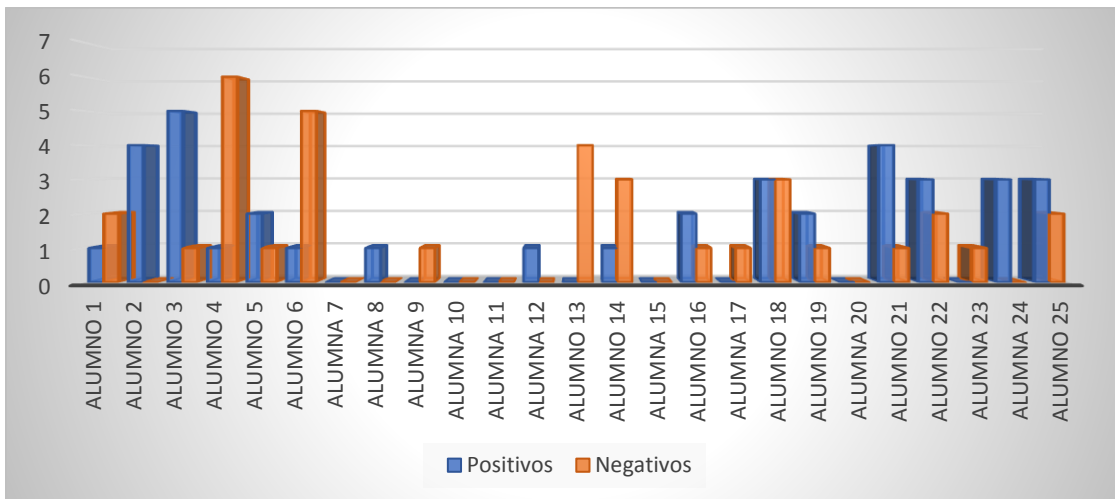


Figura 11: Sociograma final de los niños de la clase

En la figura 12, observamos los porcentajes de votos positivos y negativos, separados por género, de los niños de la clase. Los niños tuvieron un 40% de votos positivos y un 42% de votos negativos, ocupando prácticamente la totalidad de los votos. En cuanto a los votos recibidos para las niñas, el 11% del total fueron votos positivos hacia ellas y un 7% fueron

negativos. El porcentaje de votos totales hacia las niñas fue del 18%, sobre el 82% de votos hacia los niños. Respecto al sociograma inicial, el porcentaje de negativos ha aumentado un 4% en niños y ha disminuido un 6% en las niñas. En cuanto a los positivos, el porcentaje en niñas es el mismo y en niños ha aumentado un 2%.

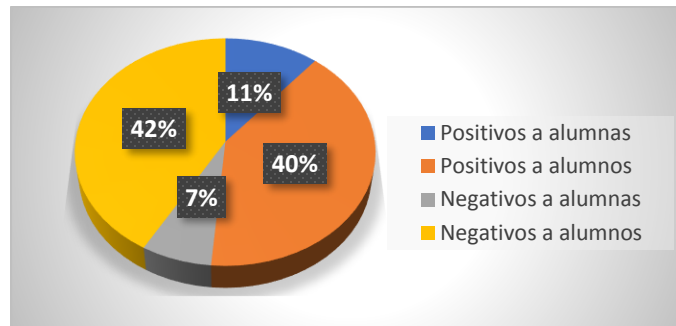


Figura 12: Porcentajes de los votos de los alumnos.

En conclusión, podemos ver que, comparando ambos sociogramas, los resultados tienen muy pocas variaciones, votando las niñas negativamente a los niños y positivamente a las niñas, por lo que se puede decir que los niños, en general han sido rechazados por las niñas. En cuanto a los resultados de los niños, votaron tanto negativa como positivamente a los niños, por lo que podemos decir que las niñas, en general, fueron ignoradas por los niños. En cuanto a los niños que son populares, rechazados, desapercibidos, controvertidos o promedio, los resultados varían ligeramente en algunos niños, pero no hubo cambios destacables, salvo la alumna 11, que pasó de 7 a 3 votos positivos y el alumno 6, que pasó de 6 a 9 votos negativos.

## CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente capítulo, se expondrán una serie de conclusiones a partir de los objetivos que nos habíamos planteado inicialmente. Recordamos que nuestro objetivo principal es analizar las relaciones sociales del alumnado a través de la puesta en práctica de juegos cooperativos.

A partir del objetivo general, nos planteamos dos objetivos específicos, que son los siguientes:

- Identificar los distintos tipos de conductas que se dan entre niños y niñas mediante la realización de juegos cooperativos.
- Detectar y analizar las modificaciones producidas en cuanto a la aceptación y el rechazo entre niños y niñas, antes y después de la intervención.

Comenzando con el primer objetivo, los registros en el cuaderno de campo y en el diario del observador externo nos muestran que las conductas más comunes durante nuestra intervención han sido negativas, manifestándolas sobre todo los niños. Las conductas más destacadas han sido molestar a los compañeros, no hacer caso a las indicaciones del profesor, tener conductas agresivas, participar individualmente y mostrar conductas de rechazo hacia los grupos asignados. La mayoría de estas conductas coinciden con las que comentan Omeñaca y Ruiz (2005), que hacen que sea más difícil que los niños se impliquen en situaciones cooperativas.

Al contrario que en los estudios realizados por Garaigordobil y Berrueco (2007), Mega y Liesa (2015), y Marín (2007), nuestra intervención mediante juegos cooperativos no ha supuesto un cambio importante en las relaciones de los niños ni en sus valores, aunque, hemos podido ver algunas conductas positivas, como ayudar a los compañeros, implicarse en la superación del reto, tener empatía o mostrar conductas prosociales. Este tipo de conductas se percibían sobre todo en niñas, por lo que coincidimos con Mestre, Samper y Frías (2002), indicando que la empatía y la conducta prosocial está relacionado inversamente con la agresividad, cualidad que predomina en los niños según nuestro estudio y que comparten diversos autores (Calvo, González y Martorell, 2001; García Bacete, 2006; García Bacete, 2008).

Las conductas prosociales observadas durante la intervención pueden ser debidas a dos motivos, que son buscar el beneficio propio o el de ayudar a los compañeros, sin pensar en uno mismo (Garaigordobil, 2005; Martorell, González, Aloy y Ferris, 1995). Según las conductas registradas, sobre todo se buscaba el beneficio propio, ya que se implicaban más en el reto cuando se formaban pequeños grupos, intentando terminar los primeros, mientras que cuando todos formaban un mismo grupo, se veían más problemas de conducta y una menor implicación por parte de los niños.

La ausencia de un mayor número de conductas positivas puede ser debido a la falta de cohesión grupal, ya que según León (2002), es la base para desarrollar la comunicación, la motivación y la empatía, reduciendo a su vez la cantidad de conductas negativas. Esto puede ser debido a un fallo propio en el planteamiento de las sesiones, ya que los niños estaban acostumbrados a la competición. Por esto, Pujolàs y Lago (2012) dicen que es recomendable comenzar con actividades en las cuales se alcance el éxito con facilidad, para favorecer así la cooperación en el grupo.

Respecto al segundo objetivo, los resultados de los sociogramas realizados antes y después de la intervención son muy similares, por lo que no destacamos ningún cambio importante. Como comenta Caballero (2010), a partir del tercer curso de Primaria, existen prejuicios de género, se forman grupos y tienen muy poca interacción entre ellos, y esta puede ser una de las causas por las que ha habido pocas variaciones entre los sociogramas.

Comentando los resultados según el género, inicialmente los niños votaban tanto positiva como negativamente a sus iguales, por lo que las niñas pasaban desapercibidas. En el sociograma final, el porcentaje de votos positivos y negativos incrementó en los niños, por lo que las niñas pasan aún más desapercibidas. Coincidiendo con Álvarez et al. (1990), los niños ocupan lugares céntricos, mientras que las niñas se quedan en un segundo plano, por lo que considero que esta es una de las causas por la que las niñas pasaron desapercibidas.

Por parte de las niñas, en ambos sociogramas la mayoría de los votos negativos eran destinados a los niños y la mayoría de positivos a las niñas, por lo que podemos decir que en general, las niñas rechazaron a los niños. Los alumnos son rechazados debido a su agresividad y a su aislamiento hacia el grupo, por lo que no cooperan con sus compañeros



(Calvo, González y Martorell, 2001; García Bacete, 2006; García Bacete, 2008). Por una parte, lo que indican los anteriores autores sí se cumple en nuestro estudio, pero los alumnos 4 y 6, que son los más rechazados, no muestran actitudes violentas, pero si tienen dificultades para comunicarse con los compañeros y se aíslan de los demás.

Los alumnos son votados positivamente muestran actitudes de ayuda y se implican en la cooperación (Calvo, González y Martorell 2001; García Bacete 2006; García Bacete, 2008) pero coincidimos parcialmente en esto, ya que las niñas sí cumplen con las características que indican los autores, pero hay otros niños, como la alumna 11 o el alumno 21 que mostraron también estas características, pero no tuvieron una mejora en sus valoraciones, incluso en el caso de la alumna 11, disminuyeron las valoraciones positivas. Por ello, considero que hay una gran influencia en las relaciones que se producen fuera de las clases de Educación Física, obteniendo unos resultados diferentes a los que se podían prever.

En conclusión, considero que el objetivo principal se ha cumplido, ya que era analizar las relaciones que se establecían entre los niños, centrándonos en el género. Aunque me hubiera gustado encontrar unos resultados distintos, la aceptación y rechazo entre niños y niñas sigue siendo el mismo y las conductas que se pudieron observar en clase fueron en gran parte negativas. Las causas de estos resultados pueden ser debidos a numerosos factores. Para empezar, mi falta de experiencia hizo que no me planteara las sesiones adecuadamente, ya que empecé mi intervención con los juegos cooperativos sin tener en cuenta la poca experiencia que tienen los niños, ya que están acostumbrados a practicar juegos de competición. Además, al realizar cambios en las agrupaciones constantemente, no hubo una cohesión de grupo en el cual se pudieran observar con mayor frecuencia conductas positivas ni situaciones en las cuales los niños cooperaran y se comunicaran para resolver los retos. Por último, mi intervención fue muy breve para poder fomentar conductas positivas, ya que solo realicé 6 sesiones, por lo que, realizando una intervención más extensa, podía haber observado un mayor número de conductas entre los niños y cómo progresaban con el paso de las sesiones.

## **CAPÍTULO 7. REFLEXIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE**

Mi experiencia sobre la realización del TFG ha tenido varias fases, donde algunas veces estaba muy motivado por progresar en mi investigación, pero otras veces, me sentía superado, planteándome varias veces si lo estaba realizando correctamente o si debía continuar con ello. Esto último es debido a que nunca había hecho un trabajo similar, por lo que, aunque quería realizarlo lo mejor posible, había muchos detalles que no podía entender y aún hay mucha información sobre el tema elegido que debo asimilar.

Respecto al tema elegido, tenía gran interés por analizar las relaciones del alumnado y cómo podían variar a través de los juegos cooperativos, ya que el alumnado con el que hice mi intervención estaba acostumbrado a ser competitivo y a fragmentarse en varios grupos del mismo género. Por ello, intenté crear situaciones en las que se desarrollasen valores para que los niños conviviesen pacíficamente y más unidos, aunque no pensaba que fuese a encontrarme tantas dificultades, como fue la limitación del tiempo de mi intervención. También, que fuese a tomar algunas decisiones que condicionaran el resultado final del trabajo, como fue variar los grupos en cada sesión, sin dejarles tiempo para que cohesionaran grupalmente. A partir de estos errores, he aprendido cómo debería intervenir en futuros trabajos, aunque aún me queda mucho por aprender respecto al tema de la cooperación y de las relaciones que establece el alumnado.

Volviendo al aspecto de la convivencia, creo que son varias líneas las que se pueden tratar para mejorar las relaciones del alumnado, así que creo que el presente trabajo también ha sido el inicio para poder investigar en un futuro la inclusión de niños marginados o inmigrantes, entre otros casos, a través del juego cooperativo. De esta forma, podemos dar un paso más allá, intentando fomentar conductas positivas con mayor frecuencia, teniendo en cuenta diversos aspectos, como las agrupaciones, el tiempo disponible o el tipo de juegos que realizamos con el alumnado.

En cuanto al trabajo, aunque he tenido numerosas dificultades para realizarlo, he aprendido cuáles son los pasos para realizar una investigación, desde la búsqueda de información, hasta la elaboración de conclusiones, pasando por el contexto en el que se ha realizado la intervención y por el análisis de los resultados obtenidos. Considero, como ya he comentado, que me ha faltado experiencia para saber qué es lo más relevante a la hora de elaborar el marco teórico, al recoger información, sobre todo del cuaderno de campo y al analizar la información obtenida de los distintos instrumentos de evaluación, pero creo que todo lo expuesto se aprende a través de la experiencia y de la práctica, por lo que me ha sido muy útil la realización del TFG.

Para concluir, considero que sin el apoyo de algunas personas, hubiese sido mucho más complicado realizar este trabajo, por lo que quiero agradecer a Carmen (tutora del colegio) el haberme facilitado todo lo que necesitaba a la hora de realizar la intervención, a Carlos (tutor del TFG) por guiarme en este trabajo e implicarse en todo momento, a Cristina (tutora de prácticum) por ayudarme con la intervención y apoyarme en los malos momentos, a Javier (compañero del prácticum) con el que he compartido esta experiencia, a mi familia, por preocuparse por mí en todo momento y en especial a Sara, por estar siempre a mi lado.

## REFERENCIAS

- Álvarez, G., Cano, S., Fernández, E., López, C., Manzano, A. y Vázquez, B. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: MEC.
- Bantulà, J. (1998). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista paz y conflictos*. 154-169.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. 142. (25 de julio de 2016), 34184-34746.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T.I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 45-60.
- Fernández García, E. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M., y Berrueco, L. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *Summa Psicológica*, 4(2), 2-22.

- Garaigordobil, M., y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- García Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.
- García Bacete, F.J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209-222.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós: Barcelona.
- Guitart, A. R. (1999). *Jugar y divertirse sin excluir: Recopilación de juegos no competitivos*. Barcelona: Grao.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Narcea.
- León, B.B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Marín, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Martorell, M.C., González, R. Aloy, M. y Ferris, M.C. (1995). *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 1, 73-102.
- Mega, A.M. y Liesa, M. (2015). El juego cooperativo como método para favorecer la inclusión y el desarrollo de conductas prosociales. *Educación y Diversidad*, 9(1-2), 17-30.
- Méndez, C. y Méndez, A. (2000). *Los juegos en el currículum de la Educación Física. Más de 1000 juegos para el desarrollo motor*. Barcelona: Paidotribo.

- Mestre, M.V., Samper, P., y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Navarro, V. (1993). *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. Barcelona: INDE.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J.V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar: Bases teóricas y Unidades Didácticas para la educación física escolar abordada desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (2005). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312. (29 de diciembre de 2007), 53747-53750.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez Oliveras, E. (1998). Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. *Lecturas: Educación Física y deportes*, año 3, núm. 9, marzo. [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)
- Pujolas, P. y Lago, J. (2012). *Cooperar para aprender/aprender a cooperar: Algunas actuaciones para implementar el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Universidad de Vic.
- Rodríguez, A. y Morera, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Ticó, J. (2015). *1013 ejercicios y juegos polideportivos*. Barcelona: Paidotribo.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.

# ANEXOS

## Anexo 1. Cuaderno de campo

### Sesión 1 (16-04-2018)

Comenzamos la clase realizando el sociograma junto con el cuestionario y al final de la clase, una niña iba a dar el almuerzo a sus compañeros ya que es su cumpleaños, por lo que debían llegar antes a clase. Esto hace que el tiempo en el que se realiza educación física fuese de unos 30 minutos, por lo que pudimos realizar sólo la actividad de los bancos suecos, ordenándose por fecha de cumpleaños y por altura.

Entramos al polideportivo, se les expliqué que es la cooperación y que durante las próximas sesiones vamos a hacer juegos cooperativos. Después, les comenté qué es lo que vamos a realizar en la sesión de hoy. Los niños se mostraron atentos a las explicaciones.

Al colocar los bancos suecos y colchonetas para realizar el primer juego, los alumnos 18, 19, 21 y la alumna 11 se ofrecieron para ayudarme y colocar el material. Yaiza y Enrique comenzaron a jugar con el material, descolocándolo y sin hacer caso a mis indicaciones.

Durante la realización de este reto cooperativo, comenzaron a verse desde el inicio actitudes negativas.

Ya de inicio, a pesar de haber realizado una pequeña introducción sobre la cooperación y explicar claramente el juego, hay niños que no estaban dispuestos a realizar la actividad, como era el caso de los alumnos 5, 14 o 18, que molestaban al resto de compañeros y les impedían pasar por los bancos suecos.

En el caso del alumno 5, se bajaba de los bancos suecos (acción que estaba prohibida) y empujó a varios compañeros por la espalda para tirarles del banco, como a las alumnas 23 y 25. En ese mismo momento, recibí las quejas de ambas niñas y el alumno 5 fue castigado sin jugar. El alumno 22 se sitúa en todo momento junto al alumno 5. El alumno 22 intentaba realizar el juego cumpliendo las normas, aunque no se comunicaba con el resto de los compañeros y como es muy activo, intenta ubicarse en los bancos suecos con mucha prisa, tirando de los bancos suecos, aunque sin mala intención, al alumno 13 y a las alumnas 9 y

24. Estas dos últimas se quejaban de la actitud del alumno 22. Las expliqué que no fue queriendo y al alumno 22 le dije que se comunique con los compañeros, ya que no sabía a qué lado debía ubicarse, y que no fuera tan rápido por los bancos suecos.

Al alumno 14 no le gusta hacer Educación Física y no paraba de decírmelo, por lo que creía que eso era motivo suficiente para no cumplir las normas del juego y para hacer lo que él quisiera, como suele ser jugar a cosas diferentes a las propuestas o chillar constantemente para llamar la atención. Durante el juego, se bajaba del banco e iba hasta la posición que se debía colocar, sabiendo que bajarse del banco está prohibido. Aunque recibió indicaciones por mi parte de que lo realizado estaba mal, no hizo caso y se quedó donde estaba después de incumplir las normas.

Las alumnas 10, 12 y 17 se colocaron juntas desde el inicio, como es frecuente en ellas, sin interactuar más con la clase ya que, casualmente, las tocaba colocarse a todas juntas al ubicarse por fecha de cumpleaños.

Una anécdota concreta y destacable fue la que ocurrió con el alumno 6 y la alumna 23. La alumna 23 propuso al alumno 6 abrazarse y girarse sobre sí mismos para cambiar de posición en el banco, pero el alumno 6 no quería que le tocara y finalmente, no intentaron llevar a la práctica la idea de la alumna 23. En general, a los niños no les gustaba tocarse entre ellos para cruzar de un lado al otro de los bancos suecos.

En cuanto a la comunicación entre los niños, hubo varios casos en los que me preguntaban dónde debían ubicarse, por lo que yo les decía que no me deben preguntar a mí, sino a sus compañeros. Algunos de estos niños fueron el alumno 6, 16 y las alumnas 9 y 24. Después, se comenzaron a ver algunas muestras de comunicación para saber dónde debían colocarse.

Otros niños se implicaron más en la actividad, preocupándose por donde debían ubicarse e intentando colocar a los compañeros donde les corresponde, como era el caso de los alumnos 3, 19, 21 y la alumna 11.



El alumno 4, que era el más rechazado por la clase, pasó muy desapercibido, ya que, aunque le dije que intentara hablar con los compañeros para que supiera donde debe ubicarse en los bancos suecos, no se movía ni tenía intención por comunicarse con nadie en ningún momento.

### **Sesión 2 (18-04-2018)**

Divido a la clase en 3 grupos donde debían hacer diferentes retos cooperativos con aros.

Las alumnas 7, 9 y 24 se situaron juntas cuando estoy haciendo los grupos para que las tres estén en el mismo grupo, aunque no lo consiguen y protestan bastante, sobre todo la alumna 24, que suele quejarse bastante por cualquier motivo.

Comenzamos con el reto en el que cada grupo se situaba de pie en círculo cogidos de la mano y debían pasar el aro por todos los niños sin poder soltar las manos. Los alumnos 3 y 13 comenzaron a jugar desatendiendo a los juegos que estaba realizando el resto de la clase. Cada uno pertenecía a un grupo diferente, y en cuanto les advertí de que, si no quieren jugar, no juegan en toda la sesión, cada uno terminó situándose con su grupo.

El aspecto más destacable que pude ver fue la velocidad de uno de los grupos para superar los retos, donde lideraban las ideas y la iniciativa de Isabel y Mauro, que estaban situados en el mismo grupo. Al finalizar cada prueba, les añadía la dificultad, como utilizar aros más pequeños o utilizar un mayor número de aros

Había un grupo formado por los alumnos 14, 18, 19, 22 y las alumnas 9, 20 y 25. Parte del grupo jugaba con los aros, sin dejar realizar el reto a los demás. El alumno 19 y las alumnas 9 y 25 protestaban constantemente la actitud del resto del grupo.

Al realizar un reto toda la clase unida, les dije que se cogieran de la mano situados en círculo, pero el alumno 13 no quería coger la mano al alumno 4. Al preguntarle por qué, me dijo literalmente “porque me da asco”. A pesar de intentar varias veces que le cogiera la mano, no lo conseguí y tuve que poner al alumno 21 entre los dos para poder continuar con la clase.

En la actividad en la cual se debe sacar el aro del ladrillo con la pica, todos los grupos realizaron el reto con dificultades, pero implicados en lo que realizaban. Pare un momento la

sesión, les dije a todos los grupos que pensarán durante un minuto alguna forma de sacar el aro sin utilizar las manos y después, se pudieron ver algunas ideas, como la del grupo compuesto por las alumnas 7 y 11 y los alumnos 3, 4, 16 y 21 el cual medio grupo levantaba el aro con los pies y el resto del grupo con la cabeza.

En cambio, en la última actividad, donde había que transportar el aro con los pies y meterlo en la pica, el grupo de los alumnos 14, 18, 19, 22 y las alumnas 9, 20 y 14 no se entendían, y el alumno 14 comenzó a dar patadas al aro y no dejaba al resto del grupo continuar con la actividad.

En cambio, el grupo de los alumnos 3, 4, 16, 21 y las alumnas 7, 11 y 12 proponían soluciones al reto y las llevaban a la práctica hasta que una de esas soluciones fuese eficaz.

El grupo formado por el alumno 1, 5, 6, 13 y las alumnas 13,14,23 y tuvieron algunas dificultades, pero acabaron realizando el reto respetando las normas. Hubo algunos momentos en los que los alumnos 1 y 5 se pusieron a jugar por su cuenta y las personas que más lideraban el grupo eran las alumnas 15 y 24.

Al finalizar la clase, por causas ajenas a la sesión que habíamos realizado, el alumno 5 intentó pegar al alumno 18, pero pude evitarlo antes de que ocurriese. El alumno 5 le amenazó varias veces con pegarle con comentarios como “ya verás después...”. Los dos fueron castigados al final de la fila, pero estando separados por mí mientras la profesora estaba delante de la fila para ir a clase. Al irnos, el alumno 5 se negaba a seguir la fila y se quedó sentado al lado de la puerta del polideportivo sin querer moverse ni hablar.

### **Sesión 3 (25-04-2018)**

Comencé colocando rápidamente por el espacio los materiales que necesitaba para realizar la sesión. Los alumnos 16, 19, 21 y la alumna 11 se ofrecieron a ayudarme a colocar el material. El resto de la clase esperó un par de minutos sentados en círculo a que todo estuviese preparado.

Después, mientras realizaba una breve explicación sobre lo que íbamos a realizar en esta sesión, los alumnos 5, 13, 14, 18 22 y la alumna 23 estaban corriendo y jugando con el material que yo había colocado para realizar los distintos retos cooperativos, por lo que

perdimos varios minutos en hacer la actividad. Dije a toda la clase que, si perdemos tiempo, no podremos realizar los retos que tenía preparados para ese día, y los niños antes mencionados recibieron reproches por parte del alumno 21 y las alumnas 10 y 24.

Justo antes de iniciar el reto de las colchonetas, los alumnos 5 y 22 se tiraron encima del alumno 21. Posteriormente, los alumnos 18 y 21 se pegaron debido a que el alumno 21 se colocó en la colchoneta del grupo del alumno 18 y este no le aceptaba. Ambos fueron castigados el resto de la sesión. El alumno 1 también quedó apartado de la clase por mala conducta. La alumna 23 siguió jugando con el alumno 14, descolocando el material que me servía para los siguientes retos.

Al empezar el reto, dos de los 4 grupos trabajaron cooperativamente, intentando desplazarse de diferentes formas sin pisar el suelo. El alumno 16 tuvo idea de pasar de una barca a la de los compañeros de al lado y desplazar la vacía hacia delante para que así pudieran llegar todos. La alumna 11 también apoyó esa idea y resolvieron el reto rápidamente, con la ayuda de sus equipos, pero olvidando a los compañeros de las otras dos barcas.

Los niños de las otras dos barcas no se enteraron de lo que habían hecho las dos barcas que ya habían superado el reto, y siguieron intentando resolver el reto por separado, sin poder conseguirlo. Cuando les dije lo que hicieron los dos grupos que consiguieron el reto, los alumnos 5, 18 y 22 se tiraron sin cuidado a la otra colchoneta, golpeando a las alumnas 7, 8, 9 y 24. Cuando todos estaban en la misma colchoneta, los alumnos 5 y 22 continuaron tirándose uno encima de otro, molestando al resto de compañeros.

Después, pasamos a la prueba de los ladrillos, donde todos debían pasar cogidos de la mano pisando los ladrillos sin poder tocar el suelo. EL alumno 4 se puso a llorar ya que, según él, el alumno 14 no le dejaba que se cogiera de la mano con nadie. Las niñas y los niños se separaban claramente a la hora de cogerse la mano. En este caso, dije a los niños que se colocaran según los grupos que tenían realizados en el anterior reto y que se cogiesen de la mano.

Los niños que estaban delante, que eran el alumno 5 y 22, hacían la prueba a toda velocidad, sin esperar a los de detrás, provocando varios resbalones y recibiendo quejas por parte de toda la clase en general. Repetimos la prueba, dándoles ciertas indicaciones para que el reto

saliese algo mejor que la primera vez, como por ejemplo que no corran y que no se agrupen en un mismo ladrillo. Aun así, el reto siguió sin salir correctamente. El alumno 6, 14 y la alumna 23 pisaban el suelo, y como se cansaban de intentarlo, comenzaron a dar patadas a los ladrillos.

Continuando con la parte de cruzar agarrados de la mano a través de los aros dispuestos en forma de lazo, los alumnos 4, 5, 14, 21 y 22 se colocaron en primer lugar y ocurrió lo mismo que con los ladrillos. Cruzaban demasiado rápido y los niños de detrás comenzaron a pisar los aros y a descolocar el recorrido. Repetimos el recorrido cambiando el orden de los niños. Los que estaban detrás, que eran los alumnos 3, 16 y las alumnas 9, 10, 12, 15 y 24 se situaron delante y los niños que antes estaban delante, se situaron detrás. Los niños comenzaron el recorrido con cuidado, sin pisar los aros y pasando correctamente cuando se cruzaron las filas, pero al final de la fila, cuando los alumnos 4, 5, 14, 21 y 22 volvieron a realizar la prueba, lo hacen a toda prisa y pisan los aros, sin acabar el reto correctamente. Esto fue recriminado por parte de la clase, como las alumnas 7 y 11.

Finalmente, se situaron los niños en los 4 grupos iniciales y tenían que llevar la colchoneta a gatas, utilizando solo la espalda, de un lado al otro del polideportivo. En esta última actividad, todos se coordinaron correctamente, ninguno fue más rápido que sus compañeros y acaban consiguiendo el reto. El grupo compuesto por los alumnos 1, 13, 23, etc., tuvieron más dificultades, pero insistiendo y comunicándose entre ellos para distribuirse bien debajo de la colchoneta, acabaron consiguiendo el reto.

#### **Sesión 4 (02-05-2018)**

En esta sesión, habíamos comenzado con una actividad sin separarles por grupos. Todos se colocaron formando un círculo y situamos una cesta entre dos niños. Los niños debían pasarse la pelota en una dirección hasta meterla en la cesta. Se fueron añadiendo diferentes dificultades.

Los alumnos 1, 3, 13, 16 y 19 estaban ubicados en la esquina opuesta a la que estaba colocada toda la clase. Les dije que se juntaran al círculo, donde justo había un espacio donde estaba un pequeño grupo formado por las alumnas 7, 9 y 24. La respuesta de los niños fue que no

se querían poner ahí, ya que “las niñas nos dan alergia”. Tuve problemas para intentar que se ubicaran en el círculo junto a ellas.

Comenzando por el juego de pasar la pelota al compañero hasta introducirla en la cesta, el alumno 13 daba pelotazos a los alumnos 1 y 19 por lo que fue castigado sin jugar. El alumno 18 dio una patada al balón, descentrando a todos los niños de juego y también le castigué de la misma manera que al alumno 13. Después, el alumno 1 lanzó la pelota en vez de pasarla, y la alumna 15 se quejó varias veces de esta situación. De forma general, los niños no pasaban la pelota correctamente. La pasaban de espaldas, muy fuerte, sin paciencia y sin comunicarse con quien se la tenía que pasar. En cambio, las niñas eran más pacientes y hacían caso a las distintas pautas que las iba dando para realizar correctamente la actividad.

Cambiamos al juego de pasar la pelota botando en el aro sin que los niños se puedan mover. Algunos grupos colaboraron para superar el reto y otros, pasaban la pelota sin comunicarse entre ellos, por lo que cuando había pocos niños en los aros, no sabían qué debían hacer para superar el reto. El grupo que mejor funcionaba era debido a la presencia del alumno 21 y la alumna 11, que llevaban a la práctica diversas ideas y pasaban la pelota siguiendo un orden, con cierto sentido para que siempre al pasar la pelota, la siguiente persona tuviera el ángulo necesario para botar la pelota en el aro y pasarla a un compañero.

En el grupo del alumno 1, 4, 5, 18 y las alumnas 23 comenzaron intentando conseguir el reto sin pensar cómo pasarse la pelota. Después de varios fallos, comenzaron a proponer soluciones, sobre todo el alumno 5 y la alumna 24, que nunca se habían comunicado antes. Finalmente, cuando consiguieron cumplir el reto, se ponían ellos solos dificultades, como alejarse del aro para que fuese más complicado dar los pases.

### **Sesión 5 (07/05/2018)**

En esta sesión se realizaron juegos donde colaboraba toda la clase a la vez, sin dividirlos en grupos, para apreciar si hay cambios en cuanto a las agrupaciones que realizan entre ellos mismos o las conductas que suelen tener ciertos niños.

En la primera actividad de introducir cada pelota en el aro del mismo color, hubo varios aspectos importantes que vamos a resaltar:

En cuanto al tipo de agrupamientos que formaron los niños en la actividad, las niñas que suelen formar grupos entre ellas lo siguieron haciendo, como las alumnas 7, 9 y 24. Los niños también formaban sus grupos habituales, como los alumnos 5, 19, 21 y 22. El alumnado más rechazado, como los alumnos 4, 6 o 13, siguieron apartados de cualquier grupo, quedando aislados.

En el juego se produjeron una serie de conflictos. La más llamativa fue la del alumno 13, que cogió 2 pelotas y no quería lanzarlas, por lo que todos los compañeros le recriminaban que tirara para que pudieran jugar, pero él no quería. Además, posteriormente pegó una patada a una pelota y fue castigado.

Hubo numerosos reproches debido a que los niños no tenían cuidado a entrar al rectángulo a coger las pelotas y golpeaban las pelotas que habían lanzado los compañeros. El alumno 19 fue de los que más se quejaron de esa acción. Aunque al inicio del juego fue todo muy descontrolado, cuando faltaban pocas pelotas por introducir, se vio algo de comunicación, respetando turnos para lanzar y ubicándose en posiciones diferentes (iniciativa de la alumna 11) y de esta manera, no molestarse entre ellos lanzando las pelotas.

A la hora de recoger el material lanzando las pelotas a sus cestas correspondientes, se vieron bastantes situaciones comunicativas, primero entre toda la clase para distribuirse por todo el espacio y después, hubo situaciones comunicativas entre pequeños grupos para coger y pasar la pelota hasta su cesta correspondiente.

### **Sesión 6 (09-05-2018)**

En esta sesión, comencé explicando en qué va a consistir la clase y que respeten tanto las normas de cada estación del circuito, como a los compañeros y al material.

Organicé 5 grupos de 5 personas, intentando que los grupos sean de 2 chicos y 3 chicas o viceversa, y que dentro de ellos se encontrara un niño marginado y otro líder, que sería quien escribiera en la autoevaluación las distintas respuestas que aparecen.

A continuación, comentaré las distintas conductas que he podido observar y además, me ayudaré de la autoevaluación para ver los problemas que han tenido los niños.

Grupo 1: Alumnos 5, 18, 21 y alumnas 10 y 23.

En este grupo, se diferencian dos tipos de niños, los que querían hacer los retos (alumnos 5, 21 y alumna 10), y los que no querían, jugando a su bola (alumno 18 y alumna 23). En el caso del alumno 5, estuvo más implicado que en cualquier otra sesión y interactuaba con los compañeros, pero si no se hace lo que pide, boicoteaba el juego. Los compañeros se quejaban de él en la prueba de los ladrillos, ya que les pegaba patadas en repetidas ocasiones. En la autoevaluación, los compañeros escribieron “no hace caso” y “no hemos podido”, refiriéndose a la superación del reto. Al final de la clase, el alumno no quería dar el lapicero al alumno 18 para que escribiera, ya que, según el alumno 21, “No ha parado de molestar en toda la clase”. Por último, la alumna 10 se sentía muy frustrada, ya que no la suelen hacer caso sobre cualquier idea que propone, y me comunicó con frecuencia sus quejas.

Grupo 2: Alumnos 1, 4, 14 y alumnas 15 y 25.

En este grupo, sobre todo, hubo problemas entre los niños y las niñas. Los alumnos 4 y 14 son muy amigos entre ellos, pero a la vez, no caen bien a casi nadie de la clase, ya que suelen ser muy molestos. En las actividades, no respetaban las normas y esto hacía que todo el grupo no terminara los retos, llevándose reproches de los demás. En el caso del alumno 1, intentaba participar correctamente en los juegos, pero no se quería juntar ni con los niños ni con las niñas que le habían tocado en el grupo, por lo que intentaba resolver los retos de manera individual. En cuanto a las alumnas 15 y 25, intentaban liderar con el equipo, diciéndoles qué es lo que había que hacer, pero no les hacían caso, por lo que acudieron a mí varias veces reprochando la actitud de los compañeros. En la hoja, escrita por ellas dos, indicaron claramente en qué actividades cooperaron todos y en cuáles no. En 4 de ellas, no cooperaban todos correctamente. Por ejemplo, en la prueba de intercambiarse los zancos, las alumnas 15 y 25 indicaron que los otros 3 chicos andaban con los zancos, pero no querían intercambiárselos con los demás, por lo que sólo lo hicieron entre ellas dos. En la prueba de desplazar la pelota sin poder tocarla con las manos, la alumna 15 tuvo la idea de que todo el equipo se tumbara e ir llevando la pelota con la espalda, pero los chicos no querían tumbarse en el suelo, por lo que recibí protestas por parte de la alumna 15. En la prueba de los ladrillos, el alumno 4. no quería participar, por lo que se llevó varios reproches del resto del grupo.

Grupo 3: Alumno 13, 16, 19 y alumnas 9 y 24

El principal problema en este grupo fue el alumno 13, que cuando le tocaba hacer de apoyo, como sujetar la cuerda o la colchoneta no lo hacía o cuando tocaba pasar por los ladrillos empujaba a los compañeros, además de llamarles tontos o gilipollas. Si no fue excluido de la sesión fue porque quería ver sobre todo los conflictos que podían surgir entre ellos y cómo lo iban resolviendo. En cuanto al resto del grupo, se escuchaban entre ellos, colaboraban, proponían y llevaban a la práctica varias soluciones a los retos, aunque en una ocasión, las alumnas 9 y 24 llevaron a la práctica una idea en el reto de transportar la pelota sin que se caiga, pero los otros tres niños no le hacían caso, por lo que la alumna 24 vino a mí a quejarse de la situación.

Grupo 4: Alumnos 2, 22 y alumnas 11, 12 y 17.

La alumna 11 lideraba claramente este grupo. Aparte del alumno 22 que era un niño muy nervioso, los demás seguían las indicaciones de la alumna 11, además de respetar las normas, por lo que completaron las pruebas sin mucha dificultad. Se podían ver situaciones comunicativas en las que destacaba la empatía. Por ejemplo, en el juego de los ladrillos, los compañeros decían a la alumna 12 que no alejara mucho los ladrillos ya que la alumna 17 es una niña bajita y no iba a poder pasar por ellos. En el cuestionario de autoevaluación, indicaron que realizaron todas las actividades correctamente, sin ningún tipo de problema.

Grupo 5: Alumnos 3, 6 y alumnas 7, 8 y 20.

En este grupo pasó algo muy parecido que en el grupo 2. Las tres chicas eran las que querían realizar los retos, quienes leían y explicaban las actividades al resto del grupo y quienes escribían en la autoevaluación. En cambio, los alumnos 3 y 6, según la autoevaluación, “no han ayudado y estaban haciendo el tonto”. Este grupo escribió sus nombres de forma separada, ya que consideraron que los dos niños no hicieron nada. Les dije que pusieran también sus nombres, y lo hicieron, pero resaltaron “no nos han ayudado”.



## **Anexo 2. Diario del observador externo**

### **1ª sesión**

Cuando has comenzado la explicación de la actividad, muchas personas no estaban atendiendo. Las alumnas 10, 15 y 20 estaban por detrás de ti hablando entre ellas.

Después, muchas personas no sabían que tenían que hacer exactamente.

Luego has pedido ayuda para colocar el material y prácticamente todos han ayudado algo.

El alumno 21 era el “jefe” a la hora de colocar a todos en el banco.

El alumno 18 estaba empujando por detrás a los demás.

Los alumnos 18 y 21 se empujaban entre ellos constantemente

El alumno 5 andaba bajado de los bancos suecos, no quería cooperar, le daba igual como era la actividad.

El alumno 14 molestando continuamente y empujando a los compañeros.

La alumna 23 estaba jugando en la portería con los castigados, estaba dando guerra ella porque en el banco se aburría.

La alumna 11 ha sido la que más ha cooperado, ayudando a todos los compañeros.

Mientras has pasado preguntando los años una vez que todos estaban colocados, el alumno 5 se ha bajado de su sitio y se ha puesto en otro para que le preguntaras otra vez.

Muy poca cooperación y falta de motivación entre ellos, cada uno se coloca con su amigo o amiga y solo cooperan si están con ellos. Las chicas sí que cooperan más entre ellas.

Luego todos han recogido bien, ayudando entre ellos, y a la hora de hacer el círculo para hacer el feedback, y cada uno jugando por un lado, han tardado bastante en colocarse.

## 2ª sesión

Al comenzar la sesión, al realizar el círculo has mandado callar varias veces para poder explicar, y al no hacerlo, les has dicho que si no quieren realizar la sesión, volvemos a clase. Después, durante la explicación, los alumnos 5, 14 y 18 seguían hablando y les has avisado varias veces para que atendieran.

Has comenzado muy bien haciendo un *feedback* del día anterior. Has dado pautas sobre como cooperar.

Al repartirles los números han estado atentos prácticamente todos y se han colocado donde has mandado, salvo un par de chicos, los alumnos 14 y 18, que no se han enterado. Has ido pasando por los grupos diciendo lo que tenían que hacer, ese grupo estaba atento pero los demás no, estaban a su bola corriendo. Luego en la actividad has ido pasando por todos los grupos viendo como lo hacían y dándoles pautas de los siguientes retos.

Al alumno 6 no le admitían en su grupo y le has tenido que cambiar.

El grupo del alumno 13 ha cooperado bastante bien, menos él.

El grupo de los niños 18 y 19 no seguían las reglas del juego, cogían el aro con las manos.

En el círculo entero, se han puesto chicas juntas y chicos juntos. Es de la forma que cooperan.

El alumno 13 no agarra la mano al alumno 4, y el alumno 13 dice “me da asco”.

Han empezado a girar y hacer el tonto, y te has tenido que enfadar hasta que han parado y se han callado. Has explicado y como no se han enterado de la actividad, no sabían que tenían que hacer ni hacia donde ir con los aros.

El alumno 19 se sitúa entre el alumno 14 y la alumna 17 porque los demás no le aceptan

El alumno 21 se desentiende de la clase, y está jugando en el suelo junto con un aro.

El grupo de los alumnos 18, 19 y la alumna 7 buscaban soluciones para conseguir el reto. Buena cooperación.

El grupo del alumno 3, en el de sacar el aro con el pie, han cooperado todos y lo han conseguido varias veces.

El grupo del alumno 21 también lo han conseguido cooperando entre todos salvo el alumno 6, que estaba apartado mirando.

El grupo del alumno 14 iba a conseguir el reto propuesto pero el alumno mencionado comienza a molestar al resto y todos se han enfadado. No para de hacer tonterías. “quiero fastidiar al grupo”.

En la última actividad has parado varias veces la explicación para reñir porque no se callaban. El grupo del alumno 21 ha conseguido el reto, pero cuando han acabado se han puesto a molestar a otro grupo. El alumno 14 no coopera porque no quiere.

### **3ª sesión**

Al igual que en la primera sesión, al explicar la actividad, gente hablando sin atender. Las alumnas 10, 15 y 20 por ejemplo. La mayoría no han atendido y no se han enterado de cómo hacer la actividad. Has pedido callar 3-4 veces y no han hecho caso.

Cuando no sabían cómo hacerlo durante la actividad, has hecho muy bien en parar, y dar unas pautas de cómo hacerlo para ayudarles.

Aun así, no cooperan entre ellos, prefieren hacer el tonto a hacer la actividad de manera correcta. Están más pendientes de jugar con los “amigos” de clase que de hacer la propia actividad. Después de darles pautas otra vez a cada uno en el juego de los barcos, han empezado a cooperar un poco entre algunos, como el alumno 21 y la alumna 11.

Al alumno 14 y 22 les has castigado al principio, luego les has dejado a jugar, y han seguido molestando.

Luego, el alumno 18 y 21 han comenzado a darse patadas y han terminado castigados.

Cuando has pasado a la actividad siguiente, has puesto los ladrillos y todos se han olvidado de las colchonetas y han ido a jugar con los ladrillos. Quizás era bueno buscar otra opción de colocar el material para que no ocurra esto, porque ha sido un poco caos.

Durante la actividad no han cooperado nada, lo hacían deprisa y mal, igual había que haber dado alguna pauta o parar la actividad para que lo trataran de hacer mejor. Además, han dejado al alumno 4 en tierra porque ninguno le quería dar la mano.

Como seguían sin hacer caso, has levantado la mano y no te han hecho caso, y has recurrido a chiflar, entonces todos se han callado.

Después en la actividad de los aros, los alumnos 6 y 13 no se querían dar la mano, han discutido y el alumno 6 le ha dado un puñetazo. Durante la actividad, no siguen las pautas, se sueltan las manos, no cooperan y molestan al resto mientras lo están haciendo, como los alumnos 5 y 22.

El alumno 1 estaba dando guerra, le has avisado varias veces y al final le has castigado

Después has repetido el juego, les has dado más pautas y lo han hecho mejor. Has parado cuando tenían dificultades y les has ayudado para que lo hicieran bien.

Después al finalizar, has mandado callar y finalmente has chiflado, aun así no han hecho caso. Con la actividad de la tortuga, has puesto un ejemplo con un grupo, pero el resto no estaban atendiendo, por lo que solo se ha enterado ese grupo. Lo han empezado a hacer por su cuenta.

El alumno 13 no se quería poner en el sitio donde su grupo le decía y no ha jugado.

#### **4ª sesión**

Durante la explicación, han estado callados casi todos, algo novedoso, aunque había algunos detrás de ti como los alumnos 4 y 14 que no se estaban enterando.

PALABRAS TEXTUALES DE LOS ALUMNOS 1, 13, 16 Y 19 “NO NOS QUEREMOS JUNTAR A LAS NIÑAS PORQUE NOS DAN ALERGIA”.

Han perdido casi 2 minutos en hacer un círculo por hacer el bobo, jugando, hablando o pegándose entre ellos, o porque no se quieren poner al lado de alguien en concreto.

Después durante la actividad, para dificultarla, has pedido opinión sobre que se podía hacer para ello, has preguntado a quien tenía la mano levantada.

Los que no están al lado de su compañero, pasa la pelota mal, como el alumno 22, que a su lado tenía a la alumna 9.

Has dado pautas para que lo hicieran mejor y más despacio, peor lo han seguido haciendo mal. El alumno 14 siempre estaba pasando mal la pelota y haciendo tonterías. Los alumnos 1 y 13 persiguiéndose por la clase para pegarse. Después, los alumnos 2 y 3 también se perseguían. Las alumnas 9, 24 y 25 siempre juntas y hablando, desentendiéndose de la actividad.

En el juego de los aros, lo han estado haciendo bastante bien. El alumno 21 y la alumna 11 son los dos que más ideas dan para superar el reto y son los que más cooperan.

### **5ª sesión**

Te has colocado en el centro del círculo y has comenzado a explicar, ha sido clara y concisa, algunos tenían dudas y han levantado la mano (alumno 14 y alumna 25) y se las has resuelto. Han interrumpido la explicación un par de veces al estar hablando. Tras la explicación has vuelto a resaltar las pautas principales. Una vez has comenzado la actividad, muy bien por poner un ejemplo y así todos lo ven. Luego solo han tirado los más rápidos y los más listos. Son siempre los que cogen el balón. No respetan las normas, entran cuando quieren, mueven los balones, se les quitan entre ellos. El alumno 5 y la alumna 11 tirados en el suelo luchando por la pelota. Alguna persona no ha tirado prácticamente ni una vez.

Has levantado la mano varias veces para pedir silencio, pero no hacen caso. Han pasado varios minutos así. Durante la actividad has estado dando vueltas por el centro dando pautas de cómo realizarlo correctamente. Cuando quedaba poco para conseguir el reto y no lo conseguían, les has juntado en un círculo y has pedido ideas de cómo tratar de lograrlo, muy bien. Luego has hecho una pequeña reflexión sobre ello. En ese momento, la alumna 23 ha estado jugando a su bola. Tras esto, se ha realizado el juego mejor, se han respetado más las normas. Cuando solo quedaba una pelota, has parado y has ido mandando tirar de uno en uno. Pero han durado solo dos tiradas hasta que han vuelto a tirar todos seguidos. Los alumnos 5, 13, 18 y 21 castigados al comenzar la actividad.

Tras finalizar la actividad, has mandado recoger las pelotas, pero se han puesto a jugar con ellas.

En la siguiente actividad has dado la pauta de “no coger la pelota” pero el alumno 22 la ha cogido porque no estaba atento a la explicación. Algunos como este, han estado tirando todo el rato y otros casi ninguna vez (alumna 17). Al estar bastantes chicos castigados, han cooperado mucho más, esperando turnos para tirar y comunicándose para saber hacia dónde debían lanzar.

### 6ª sesión

Para comenzar a explicar, te ha tocado recurrir a levantar la mano ya que estaban hablando. Han tardado como 1 min en callarse.

Has seguido hablando pero ellos no callaban y han interrumpido varias veces la explicación.

Los alumnos 1 y 3 atrás hablando llamando la atención encima de un banco.

La alumna 23 a su bola dando vueltas por detrás de ti.

Los alumnos 4 y 14 subidos en un banco sueco.

Luego has hecho los grupos y se han colocado bien, sin rechistar.

| GRUPO 1   | GRUPO 2   | GRUPO 3   | GRUPO 4   | GRUPO 5   |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Alumno 5  | Alumno 2  | Alumna 9  | Alumno 1  | Alumno 3  |
| Alumna 10 | Alumna 11 | Alumno 13 | Alumno 4  | Alumno 6  |
| Alumno 18 | Alumna 12 | Alumno 16 | Alumno 14 | Alumna 7  |
| Alumno 21 | Alumna 17 | Alumno 19 | Alumna 15 | Alumna 8  |
| Alumna 23 | Alumno 22 | Alumna 24 | Alumna 25 | Alumna 20 |

En el grupo 1, el que más ha mandado y ordenaba al grupo como hacer las cosas ha sido mauro. El alumno 18 no hace caso y se empuja con el alumno 5. A la alumna 23 no la escuchan ni la dejan mandar y se ha enfadado. El alumno 5 también quiere llevar la iniciativa, pero termina peleándose con el alumno 21 ya que no le deja. La alumna 10 es la única que hace caso al alumno 21 y que manda un poco junto con él.

En el grupo 2, los que más han mandado han sido el alumno 22 y la alumna 11. Han cooperado bastante bien.

En el grupo 3, el que más ha mandado ha sido el alumno 19, y un poco la alumna 24. Han cooperado bastante bien, consiguiendo los retos. El alumno 13 en la prueba de saltar la colchoneta se ha caído por saltar solo.

En el grupo 4, el alumno 14 no ha hecho nada, solo molestaba y quitaba los materiales a los demás. El alumno 4 hacía un poco lo mismo que el alumno 14 para llamar la atención. Las que mandaban eran las chicas. Son las únicas que han cooperado.

En el grupo 5, las que estaban al mando del grupo han sido las alumnas 7 y 8. El alumno 6 estaba observando y un poco apartado del grupo. Los alumnos 3 y 6 cooperan poco porque no les gusta estar con esas compañeras. En la prueba de las colchonetas, las chicas no querían ayudar los chicos, solo querían saltar, sin sujetar la colchoneta para que no se cayese.

### Anexo 3. Cuestionario del sociograma

Nombre y apellidos:

Fecha:

- **Contesta cada pregunta con un nombre de un niño o niña de tu clase. Los nombres no pueden repetirse en las preguntas.**

1º. ¿Con qué compañero o compañera te gustaría jugar en tu tiempo libre?

2º. ¿Con qué compañero o compañera te gustaría sentarte al lado en clase?

3º. ¿Con qué compañero o compañera te gustaría realizar un trabajo de clase?

4º. ¿Con qué compañero o compañera no te gustaría jugar en tu tiempo libre?

5º. ¿Con qué compañero o compañera no te gustaría sentarte al lado en clase?

6º. ¿Con qué compañero o compañera no te gustaría realizar un trabajo de clase?



#### Anexo 4. Cuestionario de autoevaluación

| <b><u>Nombre de los niños del grupo:</u></b> |                                  |                                    |                                      |   |
|--|----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|---|
|  | <b>¿Habéis superado el reto?</b> | <b>¿Cómo lo habéis conseguido?</b> | <b>¿Qué problemas habéis tenido?</b> | <b>Puntuación del trabajo en grupo (0-10)</b> |
| <b>Reto 1</b>                                |                                  |                                    |                                      |   |
| <b>Reto 2</b>                                |                                  |                                    |                                      |   |
| <b>Reto 3</b>                                |                                  |                                    |                                      |   |
| <b>Reto 4</b>                                |                                  |                                    |                                      |   |
| <b>Reto 5</b>                                |                                  |                                    |                                      |   |

