

Trabajo fin de Grado

Grado en Educación Primaria Mención Educación Física



Universidad de Valladolid

La tutoría entre iguales. Una herramienta para combatir el rechazo en el aula de Educación Física.

Autor: Diego Pelaz Mota

Tutor: Carlos Velázquez Callado

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1. Justificación | 3 |
| 1. Relevancia del tema elegido..... | 3 |
| 2. Vinculación con las competencias del título de Grado en Educación Primaria | 4 |
| CAPÍTULO 2. Objetivos | 5 |
| CAPÍTULO 3. Marco Teórico | 7 |
| 1. Antecedentes | 7 |
| 2. Tutoría entre iguales..... | 9 |
| 2.1. Introducción al aprendizaje cooperativo | 9 |
| 2.2. Aproximación conceptual de la tutoría entre iguales | 10 |
| 2.3. Ejes en los que se fundamenta la tutoría entre iguales | 11 |
| 2.4. Tutoría entre iguales y aspectos positivos que se desarrollan | 13 |
| 2.5. Experiencias y otros estudios de la tutoría entre iguales..... | 14 |
| 3. Rechazo entre iguales..... | 15 |
| 3.1. Definición y clasificación del alumnado desde el punto de vista del estatus sociométrico | 15 |
| 3.2. Motivos de rechazo entre iguales | 16 |
| 3.3. El grupo en el mantenimiento del rechazo entre iguales a lo largo del tiempo y sus consecuencias..... | 17 |
| CAPÍTULO 4. Metodología | 21 |
| 1. Contexto en el que se realiza la intervención..... | 21 |
| 1.1. El centro escolar | 21 |
| 1.2. La Educación Física en el centro..... | 22 |
| 1.3. Descripción del alumnado de referencia | 22 |
| 2. Proceso de intervención | 23 |
| 3. Proceso de recogida de datos (instrumentos y técnicas de evaluación) | 25 |
| 4. Análisis de los datos..... | 26 |
| CAPÍTULO 5. Resultados | 29 |
| CAPÍTULO 6. Discusión y conclusiones | 35 |
| CAPÍTULO 7. Reflexión final del proceso de aprendizaje | 39 |

| | |
|------------------------------------|----|
| REFERENCIAS | 41 |
| ANEXOS | 44 |
| 1. Test sociométrico | 44 |
| 2. Propuesta de intervención | 44 |

Resumen. El rechazo entre iguales es un problema preocupante que existe en todas las escuelas de nuestro país. Diversos estudios señalan la importancia que tiene para el niño las relaciones interpersonales en su desarrollo en todas las dimensiones de la persona. Asimismo, remarcan la importancia que tiene el aprendizaje cooperativo para disminuir esta problemática. Este trabajo unifica estos dos argumentos, eligiendo como método cooperativo la tutoría entre iguales, teniendo como objetivo reducir las conductas negativas hacia el alumnado rechazado. Mediante este estudio no hemos podido constatar que dicho método sea efectivo para mejorar los vínculos afectivos hacia este tipo de estudiantes, pero sí observamos una mejoría en un caso concreto.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, rechazo entre iguales, educación física.

Abstract: Rejection among peers is a worrying problem that exists in all schools in our country. Several studies point out the importance to the student of interpersonal relationships in their development in all dimensions of the person. Likewise, they remark the importance of cooperative learning to reduce this problem. This work unifies these two arguments, choosing as a cooperative method the peer tutoring, aiming to reduce the negative behaviors towards rejected students. Through this study we haven't been able to verify that this method is effective to improve the affective bonds towards this type of students, but we observe an improvement in a concrete case.

Key words: Cooperative learning, peer tutoring, rejection among peers, physical education.

INTRODUCCIÓN

Este TFG pretende disminuir las conductas negativas hacia el alumnado rechazado a través de una metodología cooperativa, la tutoría entre iguales, en el área de Educación Física. Para ello, se compararán los resultados obtenidos, antes, durante y después de la intervención, de diferentes instrumentos de evaluación. Consta de siete capítulos ordenados de la siguiente manera:

Capítulo 1, se expondrá la importancia que tiene el tema elegido, además de las vinculaciones que posee con el currículo oficial y las competencias del título de Grado en Educación Primaria.

Capítulo 2, se plantearán los propósitos a conseguir en el presente trabajo. Se compone de un objetivo general que vertebra el TFG y tres objetivos específicos interrelacionados con el anterior.

Capítulo 3, se desarrollará el marco de referencia del trabajo. Consta de dos grandes temas a tratar, la tutoría entre iguales y el rechazo entre iguales, a partir de autores expertos en la materia.

Capítulo 4, se describirá el contexto en el que se ha realizado la intervención, cómo se ha llevado a cabo, qué técnicas e instrumentos de evaluación se han utilizado para obtener la información y qué categorías se han establecido para analizar los datos recogidos.

Capítulo 5, se manifestarán los resultados obtenidos antes, durante y después del proceso de intervención.

Capítulo 6, se relacionarán los resultados obtenidos con los objetivos que pretendemos conseguir en el presente trabajo. Asimismo, se compararán con las ideas propuestas por los diversos autores del marco teórico para obtener una visión global de lo ocurrido.

Por último, capítulo 7, se reflexionará sobre el proceso de aprendizaje en este TFG haciendo referencia a los límites que nos hemos encontrado y qué caminos futuros se podrían seguir en futuros trabajos.

CAPÍTULO 1

Justificación

Este capítulo se planteará la importancia de este TFG, qué vinculaciones tiene con el currículo oficial y qué relaciones con las competencias del título de Grado en Educación Primaria.

1. Relevancia del tema elegido

La educación tradicional veía al alumnado como un ser pasivo, una tabula rasa donde poder marcar con el cincel de la repetición y del aprendizaje memorístico el conocimiento de los escolares, sin tener en cuenta la individualidad, las relaciones interpersonales y el pensamiento e intereses del niño. Es decir, priorizaba la consecución del objetivo, obviando el proceso y las enseñanzas que se hallan en el camino.

El uso de este tipo de metodologías tradicionales ha ido disminuyendo progresivamente, surgiendo otras preocupadas por la educación en todas las dimensiones del niño, reconociendo la importancia de los cuatro pilares básicos de la educación actual: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y, unificando todas ellas, aprender a ser. Un ejemplo de metodologías actualmente utilizadas para favorecer el aprender a ser es el aprendizaje cooperativo, que promueve la responsabilidad del aprendizaje propio y de los compañeros aprovechándose de la heterogeneidad que caracteriza las aulas de hoy en día (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Marín y Blázquez, 2003).

Desde el currículo oficial español podemos percibir la importancia de la cooperación ya que dentro del 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, se pueden encontrar varias referencias al aprendizaje cooperativo. Una de ellas es la siguiente:

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.

(BOCYL núm.142, DECRETO 26/2016)

Por ello, adquieren gran importancia las relaciones entre sus iguales. García-Bacete et al. (2014) hace referencia a la importancia que tiene el propiciar la formación de estos vínculos afectivos para el desarrollo del alumno ya que en múltiples ocasiones surgen rechazos entre los estudiantes que dificultan el aprendizaje. Asimismo, a través de la convivencia los escolares adquieren valores como el respeto, la ayuda, la empatía esenciales para su futuro tanto personal como laboral.

2. Vinculación con las competencias del título de Grado en Educación Primaria

En la 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 se establecen doce competencias básicas que los estudiantes deben adquirir al finalizar su formación. A lo largo de mi estancia en la Universidad he alcanzado todas las competencias, pero en este TFG me gustaría destacar las siguientes:

- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
- 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.
- 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.

A través de nuestro trabajo pretendemos combatir el rechazo que sufren algunos alumnos mediante la tutoría entre iguales promoviendo, así, el respeto a la diversidad, la igualdad, la ayuda y el apoyo entre otros. Asimismo, fomentamos el aprendizaje para resolver de manera pacífica los conflictos surgidos por la convivencia. Todo esto, no sería posible sin la participación y la ayuda de diversos maestros que nos han apoyado en su realización.

CAPÍTULO 2

Objetivos

Básicamente, nuestro propósito en el presente trabajo radica en identificar qué alumnado está sufriendo rechazo entre sus iguales para, a través de la tutoría entre iguales, intentar disminuir esas conductas negativas. En este sentido, nos proponemos el siguiente objetivo general:

1. Desarrollar, poner en práctica y evaluar una propuesta didáctica desarrollada mediante la tutoría entre iguales orientada a minimizar las conductas negativas hacia el alumnado rechazado en las clases de Educación Física.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las relaciones del alumnado poniendo el foco de atención a los alumnos y las alumnas que son rechazados.
2. Fomentar, registrar y analizar las conductas positivas y negativas a través del juego cooperativo y la tutoría entre iguales.
3. Comprobar si hay una aceptación de los niños rechazados después de poner en práctica la intervención didáctica.

CAPÍTULO 3

Marco Teórico

En este capítulo se expondrá la revisión teórica realizada sobre los dos conceptos fundamentales en este trabajo, la tutoría entre iguales, y el rechazo entre iguales. En este sentido, a modo de introducción, se expondrán los antecedentes relacionados con los dos conceptos para, posteriormente, realizar la revisión que diferentes autores realizan sobre ellos.

1. Antecedentes

Este trabajo se encamina a través de dos grandes temas que se desarrollarán en profundidad en el marco teórico. Uno de ellos es la tutoría entre iguales, el otro el rechazo entre iguales.

Comenzando por la tutoría entre iguales, repasaremos de manera general, ya que más adelante se hablará más detenidamente de ello, qué investigaciones y experiencias de diferentes autores se han realizado.

La tutoría entre iguales es práctica muy utilizada en diversidad de países. Es recomendada por la UNESCO (Topping, 2000) al demostrar mediante diferentes estudios beneficios a nivel cognitivo y social para la persona (Duran, 2006). Uno de los programas desarrollados e investigados en los centros educativos españoles es el programa educativo '*Leemos en pareja*'. Se realiza a través de 48 sesiones donde se proponen actividades en pareja de lectura y comprensión lectora utilizando la metodología de la tutoría entre iguales. Los resultados muestran que existe una mejora en la fluidez y en la comprensión lectora (Moliner, Moliner y Sales, 2012; Valdebenito y Duran, 2013; Duran, Flores, Mosca y Santiviago, 2014).

Duran (2006) coordinó un monográfico llamado 'Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo' donde unifica cuatro experiencias relativas a esta metodología, demostrando su eficacia y haciendo alusión a las conductas de ayuda observadas durante la implementación de la metodología que nos ocupa. Además, presenta el uso de la tutoría entre iguales para integrar a alumnado nuevo en centros escolares, comprobándose una disminución en la exclusión y en la manifestación de conductas agresivas.

La eficacia de la tutoría entre iguales no solo se ha demostrado en escolares, también se han obtenido resultados similares en ámbitos universitarios. López, Archilla, Fernández, Gálvez y García (1993) reportaron que los tutores "han destacado como tarea positiva del Curso el haberles brindado la oportunidad de poder ayudar a sus compañeros" (p. 265). Los tutores hacen

referencia a la ayuda y a un sentimiento de responsabilidad con el aprendizaje del compañero, esto como veremos posteriormente es una característica principal de esta metodología. La experiencia, según dichos autores, mejoró el rendimiento del alumnado.

Por otro lado, el otro concepto clave en el que se sostiene este trabajo es el rechazo entre iguales. Como docentes es importante conocer las relaciones sociales de nuestro alumnado ya que como señalan Bacete, Sureda y Monjas (2010):

Las inadecuadas relaciones entre iguales pueden incrementar o perpetuar las dificultades escolares, el fracaso y el abandono escolar, bien minando la motivación para asistir a la escuela, bien incrementando la exposición a otros iguales desajustados/disruptivos, o bien porque las mismas características que les llevan a experimentar la exclusión o el rechazo entre sus iguales, provoquen los mismos efectos en los profesores (p. 124).

En ese mismo estudio, también señalan que hay entre un 10-15% de alumnos rechazados y entre un 12-17% de alumnos ignorados en nuestras aulas.

Es un dato llamativo al ser un porcentaje nada desdeñable de nuestra realidad escolar. Por ello, diversos autores han querido estudiar e intervenir sobre este problema ya que si no se actúa desde el primer momento puede permanecer a lo largo del tiempo. Díaz-Aguado (2006) expone que existe una relación entre haber sido excluido y reproducir este comportamiento con otros “en forma de intolerancia, exclusión e, incluso, violencia” (p. 15).

Tanto Díaz-Aguado (2006) como Bacete et al.(2010) están de acuerdo en realizar propuestas de intervención para disminuir o erradicar este tipo de conductas. Díaz-Aguado (2006) expone la necesidad de encaminar estas actuaciones hacia actividades cooperativas donde aumente la cohesión grupal. Por otro lado, Bacete et al. (2010) argumentan que las intervenciones deben ir encaminadas tanto al grupo de alumnos, como hacia el profesorado y las familias; además, deben ser duraderas y multimodales.

Asimismo, se ha constatado que a lo largo de la etapa de Educación Primaria el alumnado elige diferentes motivos de rechazo entre iguales dependiendo de ciclo en el que se encuentre. Todos los ciclos tienen en común que la primer causa de rechazo es la agresión física, pero a medida que transcurre el tiempo varían e incluyen otras razones más cercanas a los valores o los intereses (Bacete, Sureda y Monjas, 2008; Sanahuja et al., 2013; Sureda, Vellibre, Bacete y Monjas, 2005).

Por lo tanto, es importante analizar las relaciones que tienen los escolares para descubrir qué alumnado está siendo rechazado, además de cuáles son los motivos y, así, proponer intervenciones específicas a nivel escolar y familiar ya sean mediante metodologías cooperativas u otras.

2. Tutoría entre iguales

Centrándonos en la tutoría entre iguales expondremos una breve introducción sobre el aprendizaje cooperativo para situarnos de qué tipo de metodología estamos hablando. Acto seguido, se hará una aproximación conceptual sobre dicho término para continuar sobre los ejes en los que se fundamenta. Después, se plantearán diferentes aspectos positivos que se desarrollan mediante la tutoría por iguales. Para terminar, se mostrarán diferentes experiencias o estudios que avalan dicho método.

2.1. Introducción al aprendizaje cooperativo

Para comenzar, acercarnos a la tutoría entre iguales implica englobar esta metodología en un tipo de aprendizaje como es el aprendizaje cooperativo que puede definirse como:

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

(Velázquez, 2013, p. 72)

Este autor hace referencia a grupos heterogéneos ya que, como exponen Marín y Blázquez (2003), los grupos deben representar la diversidad del grupo aula en capacidades, sexo, etnias...

Según Alías, Baños, Gil y Gil (2007):

El aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo (p.6).

Para Johnson et al. (1999) el aprendizaje cooperativo es una metodología donde los alumnos unifican esfuerzos para ampliar su propio aprendizaje y el de los demás. Lo hacen en pequeños grupos, cumpliendo un objetivo común propuesto por el docente. Además, recalcan la importancia que adquiere el escolar para asumir la responsabilidad del trabajo propio y del común.

Tal y como exponen los autores antes citados, una de las claves del aprendizaje cooperativo es el compromiso que adquieren los estudiantes tanto con su aprendizaje como el de los demás. También, adquiere importancia el hecho de crear grupos pequeños heterogéneos de alumnos para trabajar conjuntamente. Por lo tanto, para nosotros, el aprendizaje cooperativo es una metodología que, desde la formación de grupos heterogéneos pequeños, cada alumno se

preocupa por su propio aprendizaje y el de los demás, busca promover una responsabilidad para alcanzar un objetivo común aunando esfuerzos.

El uso de esta metodología cooperativa se asocia a unos beneficios sociales que se promueven en el trabajo junto a otros al tiempo que se desarrollan diferentes aspectos positivos intra e interpersonales, como son el respeto, empatía o la capacidad de comprender diferentes puntos de vista (Domingo, 2008).

2.2. Aproximación conceptual de la tutoría entre iguales

Como acabamos de ver, el aprendizaje cooperativo es un término muy amplio ya que existen diferentes métodos y técnicas acordes a las definiciones planteadas. Una de ellas es la tutoría entre iguales. Este método tuvo su origen tiempo atrás por el aumento del alumnado y las dificultades del profesorado para dar atención personalizada a todos los estudiantes. Así, los alumnos aventajados suplían la labor del docente y transmitían conocimientos a sus compañeros (Duran et al. 2014). De acuerdo con la idea de aprendizaje cooperativo antes expuesta, este tipo de enseñanza no estaría dentro de las definiciones planteadas y, aunque la idea fundamental sigue presente en nuestros tiempos (tutor-tutorado), el concepto ha evolucionado a lo largo del tiempo aproximándose a una metodología cooperativa.

Según Duran (2009) la tutoría entre iguales se basa en que un alumno más experto en una o varias materias enseña a otro menos experto. Por lo tanto, hay una relación asimétrica con el tutelado.

Velázquez (2013) define la tutoría entre iguales como un proceso de aprendizaje en parejas donde existe una relación asimétrica. Además, hay una responsabilidad por el aprendizaje suyo y de su compañero, independientemente del rol que estén sustentando.

A su vez, en palabras textuales de Marín y Blázquez (2003) la tutoría entre iguales es:

Una situación mediante la cual dos alumnos interactúan de manera que uno de ellos haciendo las funciones de tutor, enseña un problema, una actividad, etc., a otro que hace las funciones de tutorado porque tiene un menor nivel de conocimiento o habilidad en la parcela que se trabaja. Esta manera de trabajar debe ser supervisada por el profesor, que es a su vez, el encargado de la estructuración (p. 86).

Topping (2015) añade que es necesario que el tutor tenga unas capacidades similares a las necesidades del tutorado, de modo que conjuntamente encuentren un estímulo intelectual en las actividades propuestas. Por lo tanto, “se trata de que el tutor ‘aprenda enseñando’, además de ofrecer al tutorado un modelo más próximo y creíble” (p. 14).

Unificando todas las definiciones planteadas anteriormente, podemos entender la tutoría entre iguales como un método de aprendizaje en parejas donde un alumno aventajado enseña o ayuda a otro con menos conocimiento o habilidad, estableciéndose así, una relación asimétrica entre ellos que implica el aprendizaje de ambos. No solo debe aprender el tutorado, sino que el tutor debe “aprender enseñando”.

2.3. Ejes en los que se fundamenta la tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales tiene una amplia tipología de trabajo ya que según Duran et al. (2014) “la asimetría se consigue con la edad o con la formación o preparación previa o por las capacidades personales” (p. 32). Por lo tanto, hay una infinidad de métodos de trabajo y ninguno mejor que otro. La clave está en aprovechar aquellas asimetrías o desigualdades entre el tutor y su tutorado a través de las actividades propuestas por el docente.

En consecuencia, hemos buscado en qué ejes se fundamenta la tutoría entre iguales. Thurston et al. (2007) examinaron los modelos cognitivos de Piaget y Vygotsky en el aprendizaje entre iguales realizando un cuadro con sus diferencias y similitudes:

Tabla 1.

Similitudes y diferencias entre la enseñanza conjunta de Piaget y la de Vygotsky (Thurston et al., 2007, p.487).

| Aspecto | Piaget | Vygotsky |
|----------------------|---|--|
| Organización | Ocurre entre niños de la misma edad, con niveles de capacidad diferentes. Los tutores tienen acceso al ‘problema’ sobre el cual trabajarán con el tutorizado antes de la lección y se les permite un tiempo de preparación. | Sucede entre niños de la misma edad, con niveles de capacidad diferentes. Los tutores tienen acceso al ‘problema’ sobre el cual trabajarán con el tutorizado en el mismo momento que el tutorizado y, por lo tanto, no hay tiempo para una preparación previa. |
| Desarrollo cognitivo | Para el tutor ocurre durante la preparación pre-interactiva. Para el tutorizado sucede como resultado de reflexiones post-interactivas. | Para el tutor sucede durante el proceso de tutoría. Ocurre tanto para el tutor como para el tutorizado como resultado de co-construcción durante el proceso interactivo. |

| | | |
|--|--|---|
| Elementos de discurso que se esperan | Preguntas y desacuerdos. | Explicaciones expresadas y empalme de ideas. |
| Desarrollos meta-cognitivos | Para el tutor ocurre durante la preparación pre-interactiva. Para el tutorizado ocurre como resultado de reflexiones post-interactivas. | Para el tutor sucede durante el proceso de tutoría. Ocurre tanto para el tutor como para el tutorizado como resultado de co-construcción durante el proceso interactivo. |
| Desarrollo afectivo | Ocurre previo a la interacción como resultado de ser asignado a un papel de tutoría. Para el tutor ocurre durante la preparación pre-interactiva. Para el tutorizado ocurre como resultado de reflexiones post-interactivas. | Ocurre previo a la interacción como resultado de ser asignado a un papel de tutoría. Se da tanto para el tutor como para el tutorizado como resultado del proceso de tutoría. |
| Elementos característicos del habla que se da entre los alumnos durante la tutoría entre iguales | Ejemplificar Preguntar Evaluar Expresar desacuerdo | Ejemplificar Ensamblaje/co-construcción Dar pistas Conducir |

Nos parece más interesante trabajar con el modelo cognitivo de Vygotsky ya que, como hemos visto con anterioridad, tanto al tutor como al tutorizado se les presenta el problema que deben resolver a la vez. Esto fomenta la comunicación y la co-construcción del aprendizaje. Este enfoque, por otro lado, también nos ayuda a mantener al alumno en la Zona de Desarrollo Próximo o, lo que es lo mismo, en:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

(Vygotsky, 1978, p.133)

Por ello, la elección de un tutor adecuado es fundamental para el proceso de aprendizaje ya que debe tener conocimientos y habilidades suficientes para ayudar a su tutorizado y construir el conocimiento de manera conjunta.

2.4. Tutoría entre iguales y aspectos positivos que se desarrollan

La metodología cooperativa realiza aspectos positivos en el alumnado que de otra manera sería más complicado alcanzar. Marín y Blázquez (2003) subrayan las aportaciones que en este sentido realiza:

- Sobre el autoconcepto y la autoestima: en las metodologías cooperativas el maestro pauta los retos para que cada alumno aporte en función de sus capacidades. Así mismo, los tutores desarrollan su autoconcepto al ver como su tutorado aprende gracias a su ayuda (Moliner et al. 2012). Por otro lado, “los efectos de la cooperación en la autoestima se centran en dos hechos; la mejora de los logros académicos y la mejora de las relaciones interpersonales” (Marín y Blázquez, 2003, p.89).
- Sobre la motivación: las situaciones cooperativas aumentan la motivación intrínseca de cada alumno ya que se sienten competentes al ver cómo avanzan a través de la colaboración de todos. Por todo ello, además, aumenta la autonomía personal.
- Sobre las relaciones sociales y afectivas de los alumnos: “los métodos cooperativos favorecen el contacto entre los alumnos y, en consecuencia, la aparición de lazos afectivos entre ellos, así como la creación de sentimientos de pertenencia al grupo” (Marín y Blázquez, 2003, p. 91). Por consiguiente, esto favorece conductas prosociales y actitudes democráticas y solidarias. También, mejoran el repertorio social al desarrollar la conducta de pedir y proporcionar ayuda.
- Sobre el lenguaje: Se ha visto una mejora en el vocabulario, utilizando una mayor complejidad morfosintáctica, y en la capacidad de análisis y de síntesis. Así mismo, desarrollan estrategias de convicción para defender sus posturas, adaptando su oratoria para que todos los alumnos lo entiendan.

Duran et al. (2014) destacan la facilidad de plantear preguntas sin temor a equivocarse por parte de los tutorados hacia los tutores al crearse un clima de confianza que difícilmente existiría tratándose del maestro. Por lo tanto, el tutorado aprende gracias a la ayuda permanente que le da el tutor y, a su vez, este por la ayuda pedagógica que proporciona ya que el hecho de tener que buscar la forma de explicarlo, le permite un dominio del contenido (Duran, 2006).

También, se remarca la importancia que tiene la ayuda entre iguales para favorecer la incorporación de alumnos nuevos.

En conclusión, después de ver los beneficios que la tutoría entre iguales puede aportar al alumnado es importante volver a reseñar la importancia del maestro para pautar el aprendizaje cooperativo, promoviendo la comunicación entre la pareja para conseguir el aprendizaje de ambos (Duran, 2006).

2.5. Experiencias y otros estudios de la tutoría entre iguales

Como hemos visto en el epígrafe anterior, las metodologías cooperativas, y en concreto la tutoría entre iguales, aportan aspectos positivos para el desarrollo de la persona. Por ello, este tipo de métodos se están asentando cada vez más en nuestros colegios, institutos y universidades. Hay múltiples experiencias en relación con la tutoría entre iguales en diversas áreas del conocimiento.

Carrasco (2006) realiza un proyecto en diversos centros desde el año 2001 para promover la acogida de nuevos alumnos. Para ello, se forman grupos con personas voluntarias del centro que quieran acoger, acompañar y orientar a los nuevos escolares. Se compone de siete sesiones a lo largo del curso buscando un estrechamiento en los vínculos sociales del alumnado. Ha conseguido mediante este proyecto fomentar la integración del nuevo alumnado aparte de conseguir una cohesión grupal mayor disminuyendo, por lo tanto, los conflictos culturales en el recinto escolar.

En el área de Educación Física, Salazar y Murrieta (2012) desarrollaron un estudio con 39 alumnos en los cuales se observaban conductas disruptivas, “carencias de apoyo mutuo, faltas de respeto y casi nula inclusión de algunos niños y niñas” (p.4). Mediante la tutoría entre iguales y actividades cooperativas grupales intentaron reducir las conductas observadas descritas. Entre sus conclusiones destacan: (1) una mejoría sustancial en conductas de apoyo y ayuda cesando los comportamientos negativos, (2) suprimir la competitividad entre los escolares y (3) la integración de alumnos que estaban excluidos.

Una de las áreas donde se han desarrollado múltiples experiencias e investigaciones es en el área del lenguaje. Los principios de intervención son la tutoría entre iguales y el apoyo familiar de los sujetos. Así, se desarrollan diferentes sesiones que tienen como objetivo la mejora de la comprensión lectora entre otras. Para ello, los alumnos realizan lecturas de textos y fichas con sus parejas. Como conclusión, se destaca una mejoría significativa en la comprensión, fluidez lectora y en las habilidades sociales, así como un aumento de la satisfacción y motivación (Moliner et al. 2012; Blanch y Duran, 2006; Valdebenito y Duran, 2013).

Las investigaciones y experiencias revisadas muestran una mejoría significativa dependiendo del propósito con el que se realiza la tutoría entre iguales, pero todas ellas tienen como punto común que existe un desarrollo de las habilidades sociales. Esto nos aporta, como en el caso de Salazar y Murrieta (2012), una ayuda para el maestro para combatir la exclusión entre iguales y, por lo tanto, una vía para apoyarnos e intentar eliminar este problema en las aulas.

3. Rechazo entre iguales

El ser humano es considerado un ser social. Desde la más temprana edad, se ha visto que los niños “están preparados para interactuar y relacionarse, no solo con adultos, sino también con sus iguales, y están además preparados para discriminar entre distintas estructuras de relación” (García-Bacete et al., 2014, p.2). Por ello, las relaciones sociales adquieren una gran importancia para el desarrollo de la persona.

Un tipo de relación esencial para este desarrollo es entre sus iguales ya que “los iguales dan forma a un importante contexto social en el que se aprenden muchas habilidades y procesos que son esenciales para la adaptación y ajuste de las personas” (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010, p. 123). Además, añaden que es necesaria la interacción con iguales al desarrollar destrezas en las relaciones interpersonales que, a su vez, les servirán para el futuro. Es decir, las relaciones sociales entre iguales nos hacen madurar, adquirir unas herramientas y bagajes que nos van a servir a lo largo de nuestra vida. Igualmente, nos ofrecen un apoyo que pueden ayudar o no al desarrollo emocional y académico (Sureda, Vellibre, García-Bacete y Monjas, 2005).

Por lo tanto, es importante observar las relaciones de nuestro alumnado como maestros de educación primaria. Poner en el punto de mira el rechazo que existe en las aulas para paliarlo o eliminarlo y, así, conseguir que todos los escolares tengan las mismas oportunidades de desarrollo. Por el contrario, si no se actúa, el niño o la niña afectada tendrá unas carencias emocionales y afectivas que, en algunos casos, se podrán prolongar a lo largo de su vida.

3.1. Definición y clasificación del alumnado desde el punto de vista del estatus sociométrico

El tema de las relaciones sociales, así como su influencia en las personas en las dimensiones intra e interpersonales, ha preocupado y preocupa a diversidad de investigadores. Por ello, intentan recabar información para construir una clasificación o marcar unos parámetros donde pueda observarse quién son los alumnos que sufren el rechazo entre iguales y que pueden llegar a una exclusión. A través de la sociometría podemos obtener información muy valiosa de las relaciones sociales entre iguales y actuar acorde a los resultados que nos proporciona.

Diversos investigadores agrupan al alumnado en cinco grandes categorías, que son las siguientes (García-Bacete et al. 2010; Cava y Musito, 1999; Lucas, Pulido y Solbes, 2011; García-Bacete, 2006; García-Bacete et al., 2014):

- Niños preferidos: son aquellos que obtienen muchas valoraciones positivas de sus compañeros en el test sociométrico. Se asocian a este grupo aspectos como la ayuda, la cooperación, el apoyo a sus iguales y conductas prosociales que benefician a sus iguales.

-
- Niños rechazados: son vistos como alumnos conflictivos y violentos. Entre sus compañeros no son aceptados ya que suelen incumplir las reglas grupales, además de desorganizar al grupo. En el test sociométrico suelen acumular todas las valoraciones negativas del alumnado.
 - Niños ignorados: pasan desapercibidos entre sus iguales, por ello, no obtienen ni valoraciones positivas ni negativas en el test. Suelen ser alumnos apacibles, que juegan en solitario, con pocas relaciones interpersonales, pero aceptan las reglas grupales.
 - Niños controvertidos: se definen como alumnos que pueden ser violentos y no aceptados para unos o por el contrario, para otros, presentan conductas de ayuda y apoyo. En el test sociométrico se refleja con un gran número de votos tanto positivos como negativos.
 - Niños promedio: son todos aquellos alumnos que no se encuentran en ninguno de los grupos anterior. Suelen tener valoraciones positivas o negativas, pero no son llamativas ya que no acumulan una gran cantidad.

Así, consideramos esta clasificación y la utilizaremos en este trabajo.

3.2. Motivos de rechazo entre iguales

Como acabamos de ver, la sociometría nos ayuda a diferenciar los distintos tipos de alumnos que en ocasiones no podemos discernir. Para ser más concretos, hemos puesto nuestro punto de mira en el alumno rechazado ya que en muchos casos este tipo de niño realiza o sufre acoso escolar a lo largo de su estancia en centros de educación formal (Lucas et al. 2011).

Cada caso de rechazo tiene diferentes causas y características. Por esta razón, es trabajo del maestro intentar descubrir cuál es el motivo del rechazo y actuar sobre él. En ocasiones el rechazo no está limitado a una mala conducta del alumno en cuestión, sino que no se integra de manera natural o presentan peculiaridades que no gustan a los demás (sin llegar a ser negativas). Por el contrario, hay ocasiones en las que el escolar presenta conductas disruptivas que molestan a sus compañeros. En cualquier caso, el grupo puede rechazar a este tipo de niños aislándoles y quitándoles la oportunidad de vivencias necesarias para el desarrollo cognitivo, emocional y social (García-Bacete et al., 2013).

García-Bacete et al. (2008) apuntan en su investigación que:

los principales motivos de rechazo esgrimidos se focalizan en las conductas agresivas; primeramente en la agresión psicológica e indirecta (dominancia y superioridad, especialmente prepotencia), después en la agresión física y finalmente en la agresión verbal. Los comportamientos que revelan inmadurez y falta de atención y los que agobian y/o resultan molestos para los demás son otras razones importantes de rechazo. Es preciso indicar que los motivos de rechazo en relación a cuestiones de apariencia física, mal carácter, aspectos académicos y conductas antisociales no obtienen porcentajes de rechazo elevados. (pp. 487-488)

Sureda et al. (2005), en su estudio de motivos de aceptación y rechazo entre iguales en el contexto escolar, concluyen que en el primer ciclo de Primaria las agresiones físicas son una de las principales razones de rechazo, seguido de cerca por “no portarse bien o molestar en clase”. En el segundo ciclo, la agresión física sigue en el primer puesto, después la agresión psicológica “ponerse chulo”. En el tercer ciclo, no cambian los aspectos ni el orden anteriormente mencionados.

Una investigación realizada por Sanahuja et al. (2013), orientada a estudiar los motivos de rechazo entre iguales en diferentes zonas geográficas, concluye que el principal motivo de rechazo es la agresión, independientemente de la zona geográfica; sin embargo el resto de los motivos de rechazo varían dependiendo de la zona. Por ello, los investigadores concluyen que el rechazo entre iguales puede depender también de diferencias culturales y sociales.

En conclusión, las conductas agresivas son una de las principales causas del rechazo entre iguales seguidas por comportamientos que molestan a los otros. Es importante conocer los motivos reales para crear programas de intervención e intentar reducir el rechazo. Otro aspecto a destacar es que las motivaciones para el rechazo cambian según la zona geográfica ya que existen diferencias tanto sociales como culturales.

3.3. El grupo en el mantenimiento del rechazo entre iguales a lo largo del tiempo y sus consecuencias

Los motivos de rechazo entre iguales antes mencionados son el principio de una exclusión que puede durar toda la estancia del centro escolar. Esto puede generar en el alumno aislado una serie de experiencias negativas que, si no se superan, pueden durar toda la vida. Reátiga (2009) realizó una investigación para observar qué tipo de consecuencias tenía la exclusión y el acoso tanto a corto como a largo plazo. Concluyó que “la experiencia y el dolor de la exclusión en un momento tan crítico muestra todos los elementos de la situación de trauma: situación supera o desborda las capacidades del individuo y daño y deterioro de

facultades y aptitudes” (p. 144). También, que el haber vivido situaciones de rechazo o exclusión por el grupo clase afecta de manera directa a la persona ya que conlleva sentimientos de tristeza, soledad, falta de confianza en sí mismo y dificultad para comenzar relaciones sociales. Además, daña el autoconcepto de la persona excluida.

Reátiga (2009) hace referencia al grupo clase como causante del rechazo; García-Bacete et al. (2010) también aluden a la importancia que tiene el grupo en el surgimiento y la estabilización del rechazo ya que en muchas ocasiones los compañeros de clase deciden que un niño o niña no les gustan por cualquier motivo, lo que conlleva una menor disponibilidad para entablar relaciones sociales con él o con ella. Se les niega así, la oportunidad de influencia en el grupo (García-Bacete et al., 2014). Si se alarga en el tiempo, “la reputación negativa reduce las oportunidades para cambiar y contribuye a profecías autocumplidas” (García-Bacete et al. p. 126).

Si no se previene o se actúa frente al rechazo García-Bacete et al. (2010) apuntan que puede formarse una espiral negativa entorno a la persona aislada “creando una situación crónica con un impacto negativo en el desarrollo de su identidad, autoestima, competencia social, salud mental y adaptación escolar” (p. 127). Todo ello puede degenerar en una situación crónica que afecta al desarrollo de su identidad, autoestima y adaptación escolar, pudiéndose además incrementarse la manifestación de conductas agresivas.

Otra consecuencia negativa del rechazo entre iguales es el sufrimiento o pertenencia a los roles de víctima y agresor. Lucas et al. (2011) realizaron una investigación centrándose en qué tipo de alumnos, desde el punto de vista del estatus sociométrico, desempeñaban el rol de víctima y agresor. Sus conclusiones fueron que: tanto los agresores como las víctimas se enmarcaban dentro del grupo aula como alumnos rechazados, los alumnos populares reflejaban una mayor puntuación en defensores de las víctimas de agresiones y, por último, los alumnos controvertidos sustentaban tanto los roles de agresores como de defensores de las víctimas.

Díaz-Aguado (2006) también hace referencia a lo anteriormente expuesto. El perfil prototipo de las víctimas de agresiones suele ser el de una persona “aislada, sin amigos, ser bastante impopular y sufrir ambos problemas en mayor medida que los agresores” (p. 17), explica, además, que la carencia de relaciones interpersonales en la escuela puede degenerar hacia la victimización, esto conlleva una disminución en la popularidad y un aumento del aislamiento de la persona.

En resumen, si no se actúa frente al rechazo entre iguales desde un primer momento, esta situación puede agravarse afectando negativamente a la persona aislada, pudiendo llegar a pertenecer a roles como los de víctima o agresor. Como hemos visto, las consecuencias del

rechazo entre iguales según los autores expuestos son que además de dañar su autoconcepto e identidad, también disminuye la facilidad de entablar relaciones sociales duraderas y de calidad con otros. Por lo tanto, hace que se establezcan y perpetúen conductas disruptivas que molestan a los demás.

Para concluir con el marco teórico, cabe señalar que nuestra propuesta de intervención está encaminada a actuar sobre el posible rechazo entre iguales que pueda existir en nuestro alumnado de referencia mediante la tutoría entre iguales.

CAPÍTULO 4

Metodología

En este apartado expondremos cómo se ha llevado a cabo el estudio que ha concluido con la elaboración de este TFG. Primeramente comentaremos el contexto en el que se sitúa el centro escolar en el que ha sido implementado. Después explicaremos el proceso de intervención práctica así como las técnicas e instrumentos de evaluación que hemos utilizado para recoger los datos. Para terminar, detallaremos el proceso que se ha seguido para analizar los datos obtenidos.

1. Contexto en el que se realiza la intervención

Como docentes, sabemos que el contexto influye en el modo de intervenir del maestro ya que las características contextuales del colegio en el que trabajemos serán determinantes a la hora de plantear prioridades en la intervención o la metodología desarrollada en las clases. Por ello, definiremos las características del centro escolar, cómo se contempla la Educación Física en él y, por último, concretaremos cómo es el alumnado de referencia para esta intervención.

1.1. El centro escolar

Nuestro trabajo se puso en práctica en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Margarita Salas de Arroyo de la Encomienda (Valladolid). Es un centro inaugurado en el año 2006 y, por lo tanto, dispone de instalaciones, mobiliario y recursos materiales prácticamente nuevos.

El C.E.I.P. Margarita Salas es un colegio público de línea tres, excepto en primero de Educación Primaria donde tiene una línea más. El contexto socio-económico es medio-alto. La mayoría de padres y madres tienen, también, un nivel sociocultural alto por lo que exigen y se involucran mucho en la educación de sus hijos, participando en actividades propuestas por el centro.

Está rodeado de varias zonas deportivas como centros donde se realizan actividades físicas de diversa índole, polideportivos o pistas para varios deportes. Es común realizar salidas hacia estas zonas para dar clase con los alumnos.

El colegio sustenta su proyecto educativo sobre tres bases:

- **Bilingüismo.** Se lleva a cabo mediante varias áreas. Su objetivo fundamental es que el alumnado adquieran habilidades lingüísticas de un idioma diferente.

- Plan TIC. Están convencido de la importancia de las TIC en el aula para llevar a cabo un aprendizaje significativo para sus escolares. Tienen una gran dotación de recursos electrónicos (tablets, ordenadores, portátiles, pizarras digitales, etc...). Además, realizan actividades innovadoras con dicha tecnología.

- Plan de Atención a la Diversidad e inclusión educativa. Consideran a la diversidad como una oportunidad de aprendizaje para todos los alumnos.

1.2. La Educación Física en el centro

El área de Educación Física está inmersa en dos grandes proyectos:

- Proyecto Healthy Living: Se lleva a cabo en todos los cursos de Educación Primaria. Su finalidad es conseguir la creación de hábitos de vida saludables a través de la actividad física y la alimentación. Para ello, se han programado una serie de actividades y charlas a lo largo del curso.

- Proyecto Mindfulness: Tiene como objetivo que el alumnado adquiera unas herramientas válidas para poder llegar a estados de relajación a través de la concentración y la respiración. Se realiza con frecuencia para finalizar las clases de Educación Física.

Las clases prácticas del proceso de intervención se desarrollaron en el gimnasio del centro. Es rectangular, diáfano, con paredes recubiertas de madera para acolchar los impactos. También, posee espalderas y un par de armarios metálicos a los que había que prestar especial atención para evitar accidentes.

Asimismo, el centro cuenta con un patio techado que puede ser utilizado en el caso de que esté ocupado el gimnasio. De igual forma dispone de material variado ya sea para su uso o como sistemas de seguridad (colchonetas, pelotas, indiacas, discos, chapas, conos, pañuelos...) y un aparato de música compartido con las actividades extraescolares allí realizadas.

1.3. Descripción del alumnado de referencia

El proceso de intervención se realizó con un grupo grande de primero de Primaria. Compuesto por 13 niñas y 12 niños siendo este un grupo muy heterogéneo a nivel motor. La mayor parte del alumnado tiene una destreza motriz media, pero se encuentran escolares que están tanto por encima como por debajo de esa línea. El comportamiento en el aula es bueno, prestan atención, se interesan por las actividades propuestas y realizan las tareas encomendadas sin mayores problemas.

Un aspecto a tener en cuenta es la competitividad. Afecta de manera directa al desarrollo de la clase al existir disputas por el primer puesto aun no existiendo la competición.

Llega a tal extremo este problema que se enfrentan para salir o entrar en clase antes que los demás.

La observación del grupo, previa al proceso de intervención, nos permitió detectar que hay varios escolares que tienen una menor relación con el resto. Además, hay dos niños¹ que destacan por tener unas características particulares:

1. Diego, rechaza el contacto directo con los demás, se siente más cómodo relacionándose con personas adultas, se frustra con facilidad si no cumple las expectativas, no se adapta a entornos cambiantes o ruidosos llegando a bloquearse, no tiene afinidad con sus iguales y en los recreos se encuentra aislado, además delimita su espacio en el patio.
2. Marcos, tiene un retraso en el lenguaje, por lo que tiene dificultades a la hora de comunicarse, realiza movimientos repetitivos, se aísla de las actividades propuestas sentándose en una esquina y es competitivo. Por el contrario, se relaciona con sus iguales, pero estos no le tienen en consideración.

Los dos escolares tienen en común la ausencia de un diagnóstico y sus movimientos corporales, ya sean andando o realizando cualquier tipo de actividad, no son coordinados.

En conclusión, es un grupo bueno que responde bien a los retos que se les propone. Hay que tener especial cuidado con los dos alumnos anteriormente mencionados ya que pueden ocurrir situaciones donde sus reacciones no sean predecibles. Aun así, se pueden plantear todo tipo de actividades con normalidad.

2. Proceso de intervención

Antes de implementar nuestro programa, era necesario conocer qué tipo de relaciones tenía el alumnado, cómo se relacionaban entre sí y a qué aspectos dan importancia para aceptarse o rechazarse entre ellos. Por ello, durante las tres semanas previas al proceso de intervención realizamos una observación directa no participante orientada a determinar quiénes eran los estudiantes más rechazados a la hora de formar grupos. Así, desde nuestro punto de vista Diego y Marcos eran los dos escolares con mayor dificultad de aceptación entre sus compañeros.

Para cotejar nuestros datos, recurrimos a la entrevista personal tanto con la tutora del aula de referencia como con la profesora de Educación Física. Estas, aparte de mencionar a los mismos niños, nos manifiestan que hay varios alumnos que pueden sufrir rechazo, pero entre ellas no hay unanimidad en sus elecciones. Por ello, realizamos un test sociométrico de tres

¹ Los nombres utilizados en este trabajo no son reales para proteger, así, las identidades de los individuos.

nominaciones, orientado a conocer las relaciones del alumnado con el fin de determinar quién que escolares estaban sufriendo rechazo por parte de sus iguales.

Después de obtener los datos, planteamos una propuesta de intervención didáctica mediante la tutoría entre iguales, al constatarse que propicia la creación de vínculos afectivos y de pertenencia al grupo (Marín y Blázquez, 2003), intentando buscar un menor rechazo hacia estos alumnos.

Como ya hemos señalado en el marco teórico, para realizar este método es necesaria la formación de parejas. Con este fin, establecimos unos parámetros por orden de prioridad:

1. Los alumnos que son rechazados por sus iguales se emparejarán con niños o niñas cuyas virtudes fueran las siguientes: pacientes, cooperativos y con una mayor destreza motriz.
2. Que exista una relación asimétrica entre los escolares (Duran, 2009; Velázquez, 2013). En otras palabras, en las parejas formadas el tutor tendrá mayor destreza motriz que su tutorado.
3. Se unirán entre sí los alumnos que se han rechazado mutuamente en la sociometría.

Estas parejas se mantuvieron estables durante toda la propuesta de intervención didáctica.

A la hora de intervenir, las sesiones siempre se regían por la misma estructura. Comenzábamos con un recordatorio de los conceptos vistos anteriormente, a la que seguía una fase de dinamización mediante un juego con el fin de motivar al alumnado. A continuación, se planteaba la parte principal de la sesión, orientada hacia el desarrollo de los objetivos que nos habíamos propuesto. Las sesiones terminaban mediante una reflexión final en la que se meditaba junto a los escolares aspectos sucedidos durante el desarrollo de la clase. Esta estructura se adaptaba a las sesiones que duraban treinta minutos, en las que se eliminaba la fase de dinamización. Por otro lado, nos centramos en un modelo Vygotskiano ya que las parejas se enfrentan al reto propuesto a la vez buscando una co-construcción en el aprendizaje y comunicación para resolver la actividad (Thurston et al, 2007), además se estimuló al alumnado promoviendo la comunicación y las conductas de ayuda (Duran, 2006).

La mayoría de actividades que propusimos fueron en pareja buscando el estrechamiento de vínculos afectivos, conductas de ayuda/apoyo y comunicación. Asimismo, en las sesiones de media hora se plantearon retos cooperativos. En estos retos, los papeles principales, como héroes, se asignaron a los alumnos rechazados para propiciar la aceptación del resto del alumnado y no solo de la pareja propuesta.

Asimismo, planteamos dos actividades para observar el comportamiento del alumnado y en especial de Diego. Estas actividades fueron: un pilla-pilla donde para salvar debían abrazar a sus compañeros y un masaje con pelota. Ahí, pudimos observar que estaba a gusto y tranquilo con la pareja asignada ya que en los dos juegos aceptó el contacto directo.

El rol docente fue el de guiar el aprendizaje, interviniendo únicamente en los casos necesarios para orientar a los estudiantes si se observaba que estaban tomando caminos incorrectos para resolver la actividad. Además, se utilizaron retroalimentaciones basadas en el lenguaje positivo para animar y apoyar a los escolares.

3. Proceso de recogida de datos (instrumentos y técnicas de evaluación)

Con el fin de recopilar los datos necesarios para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos de nuestro TFG se plantearon las siguientes técnicas e instrumentos de recogida de información:

La observación directa, para nosotros, es un proceso sistemático de recogida de datos de manera inmediata en la que, previamente, se establecieron una serie de aspectos fundamentales a los que prestar especial atención durante el desarrollo de las sesiones. La principal virtud de esta técnica es que nos proporciona información real de lo ocurrido de forma inmediata, sin trastocar las conductas que surgen en el alumnado de manera natural. Nuestro principal inconveniente fue nuestra inexperiencia con la técnica y las dificultades para evitar ver aquello que al observador le interesaría que sucediera

La observación directa se llevó a cabo en todas las sesiones desarrolladas, poniendo nuestro foco de atención en las conductas tanto positivas como negativas que surgían de manera espontánea en el aula. Asimismo, dedicamos especial atención a los alumnos rechazados de acuerdo a los resultados del test sociométrico realizado.

Otra técnica utilizada fue la entrevista personal. Tiene como objetivo el recabar información sobre uno o varios aspectos de interés del entrevistador. En nuestro caso, se utilizó para recabar y cotejar información sobre los escolares que son rechazados por sus iguales.

Por otro lado, los instrumentos de evaluación utilizados fueron los siguientes:

1. Cuaderno de campo: se caracteriza por facilidad y versatilidad en la toma de datos de manera directa. En nuestro caso, ha sido una herramienta fundamental para anotar las conductas más llamativas que iban surgiendo. A partir de los registros de las sesiones pudimos realizar reflexiones y plantearnos diferentes vías de actuación.

-
2. Diario del observador externo: tiene el mismo fundamento que el cuaderno de campo, pero con la diferencia que es realizado por una persona ajena a la actuación docente. Como antes hemos mencionado, se estipuló con el compañero que aspectos o parámetros se iban a observar y a que alumnado prestar más atención. Es un cuaderno más profundo ya que todas las observaciones que se realizan quedan registradas junto con la hora del suceso.
 3. Diario de sesión: se fundamenta en las reflexiones que realiza el maestro a partir de las conductas o sucesos registrados por el cuaderno de campo y el diario del observador. Nos es de gran ayuda ya que podemos meditar sobre nuestra actuación docente y reformular aspectos de interés para nuestro trabajo.
 4. Test sociométrico: nos proporciona la posibilidad de recabar datos sobre las relaciones que existen entre el alumnado. Nos da la oportunidad de verificar quién son los aceptados y los rechazados teniendo registrado las elecciones personales de cada escolar, en qué contexto se da esa elección y el por qué. En nuestro caso, lo realizamos al principio y al final de la intervención. Por otro lado, unificamos dos métodos que fueron: el método de tres nominaciones donde el alumnado debía elegir a tres compañeros con los que más les gusta estar o no en diferentes contextos; y por último, el método de asociación de atributos perceptivos que une los adjetivos utilizados, habitualmente, por el alumnado de un rango de edad con el nombre de un compañero de su clase.

En conclusión, después de exponer las técnicas de recogida de datos y los instrumentos de evaluación queda por decir que todos fueron utilizados para recabar información, pero como veremos posteriormente no a todos los instrumentos utilizados se les dio la misma importancia.

4. Análisis de los datos

En este apartado expondremos qué categorías se han planteado para el estudio de la información recogida en los diferentes instrumentos de evaluación.

Consideramos el sociograma el instrumento principal en nuestro trabajo. Dividimos el sociograma en las dos categorías siguientes siendo por orden de prioridad:

1. El método de tres nominaciones ya que nos concede una información privilegiada al poder examinar las elecciones personales de cada alumno.
2. El método de asociación de atributos perceptivos nos sirve para cotejar los datos obtenidos anteriormente y, así, asegurarnos de la veracidad de la información.

Por otro lado, los instrumentos utilizados en referencia a las conductas del alumnado han sido el cuaderno de campo, el diario del observador externo y el diario de sesión. Para cribar los datos allí recogidos hemos establecido las siguientes categorías:

1. Conductas positivas: situaciones donde el alumno realiza actos como ayuda, apoyo y respeto sin esperar un beneficio propio.
2. Conductas negativas: todos aquellos comportamientos de reproches, agresiones físicas o verbales, burlas, chulerías, no ponerse con la pareja establecida y rechazo.

En cada una de esas categorías se ha establecido una subcategoría en la que recoger las situaciones en las que dichas conductas, positivas o negativas, se han manifestado.

CAPÍTULO 5

Resultados

Antes de exponer los resultados del trabajo realizado, es conveniente explicar un aspecto importante sobre el test sociométrico. Este tipo de test nos permite observar las relaciones que tiene el alumnado; muestra tanto a los niños preferidos como los rechazados. Por lo tanto, en todas las pruebas que se realicen existirán evidencias sobre los prototipos antes señalados. En consecuencia, hay que tener en cuenta el cambio de preferencia por parte de los estudiantes ya que podrá afectar a los escolares que anteriormente se encontraban en los límites superiores de lo considerado promedio.

El test sociométrico tiene múltiples lecturas que se pueden realizar dependiendo de los objetivos que se pretenda alcanzar. En nuestro caso, es conveniente analizarlo desde dos perspectivas: grupal e individual.

Para comenzar, expondremos nuestros datos desde una perspectiva grupal. En la figura 1.1., puede observarse la comparativa de las elecciones y rechazos realizados por el alumnado en el test inicial. En el eje X aparecerá el alumnado codificado mediante un número, en el eje Y las acumulaciones de elecciones y rechazos de cada escolar.

Es significativo mencionar que no encontramos diferencias entre las elecciones y rechazos en los diferentes contextos en los que se cuestionan a los escolares, por consiguiente, no haremos distinción entre los diferentes contextos propuestos en el sociograma.

Al examinar la figura 1.1. se puede contemplar que las elecciones y rechazos están más o menos repartidas entre todo el alumnado exceptuando dos casos llamativos donde el número de rechazos es significativamente superior; pertenecen a Diego y José. En las observaciones y las entrevistas con los docentes, por unanimidad, se sugirió el nombre de Diego y algunos más, pero José no estaba entre ellos. Asimismo, se puede apreciar que hay varios niños que acumulan muy pocos votos tanto positivos como negativos, pero concretamente el número 17 puede ser un caso de niño ignorado ya que carece de elecciones y tiene escasos rechazos.

Los motivos de rechazo más comunes utilizados en el sociograma entre los escolares fueron “no son mis amigos”, “no me ayudan” y “molestan mucho”. De igual forma, los motivos de elección entre los estudiantes fueron “son mis amigos” y “me ayudan”.

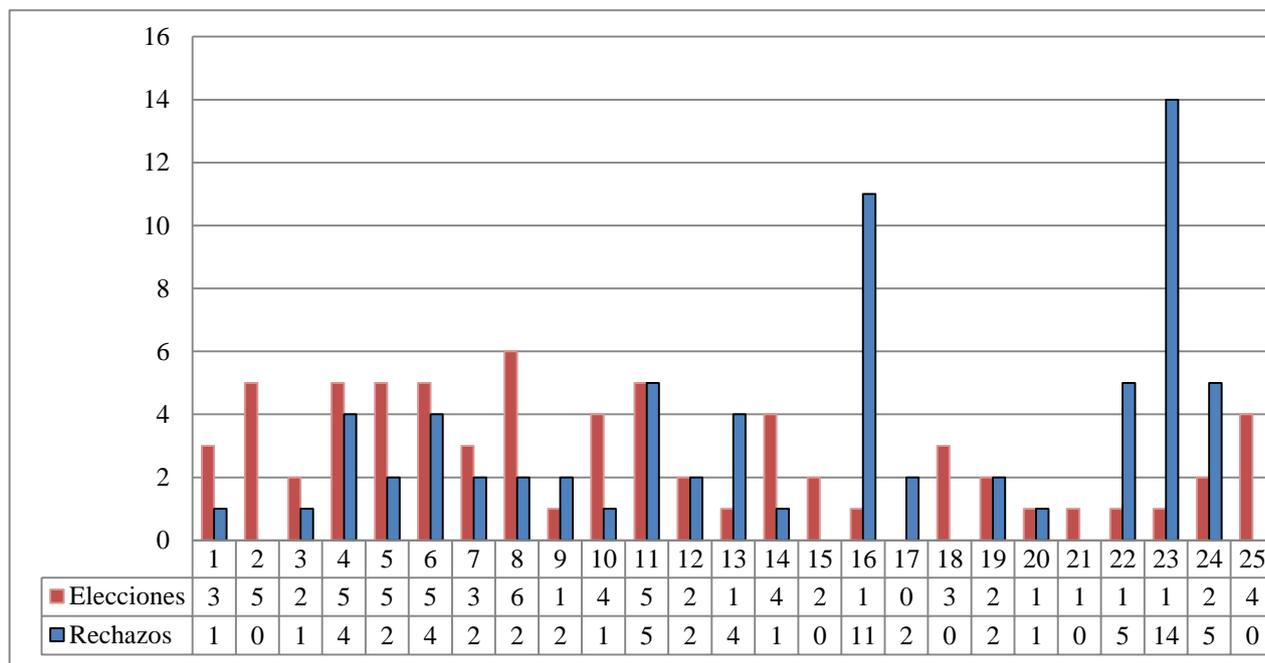


Figura 1.1.
Comparativa del test inicial de las elecciones y rechazos.

Después de poner en práctica la intervención didáctica, comparamos los resultados de los dos test realizados (preintervención y post-intervención). Pudiéndose constatar que se mantienen las elecciones hacia los alumnos que las acumulaban sin poder llegar a señalar a ninguno como preferido. Además, vuelven a subrayar como niño ignorado al número 17. En referencia a los estudiantes controvertidos, no podemos constatar que existan en este grupo ya que ningún caso unifica por igual tanto votos positivos como negativos. Por el contrario, los datos que aluden a los alumnos rechazados contemplan un leve cambio como puede verse en la figura 1.2. Hay una disminución significativa en los rechazos hacia Diego (número 23), pero han aumentado los votos negativos hacia varios alumnos, sobrepasando el límite superior de los niños promedio, mostrándose ahora como escolares rechazados, uno de ellos Marcos. Los motivos de rechazo más comunes vuelven a ser “no son mis amigos”, “no me ayudan” y “molestan mucho”.

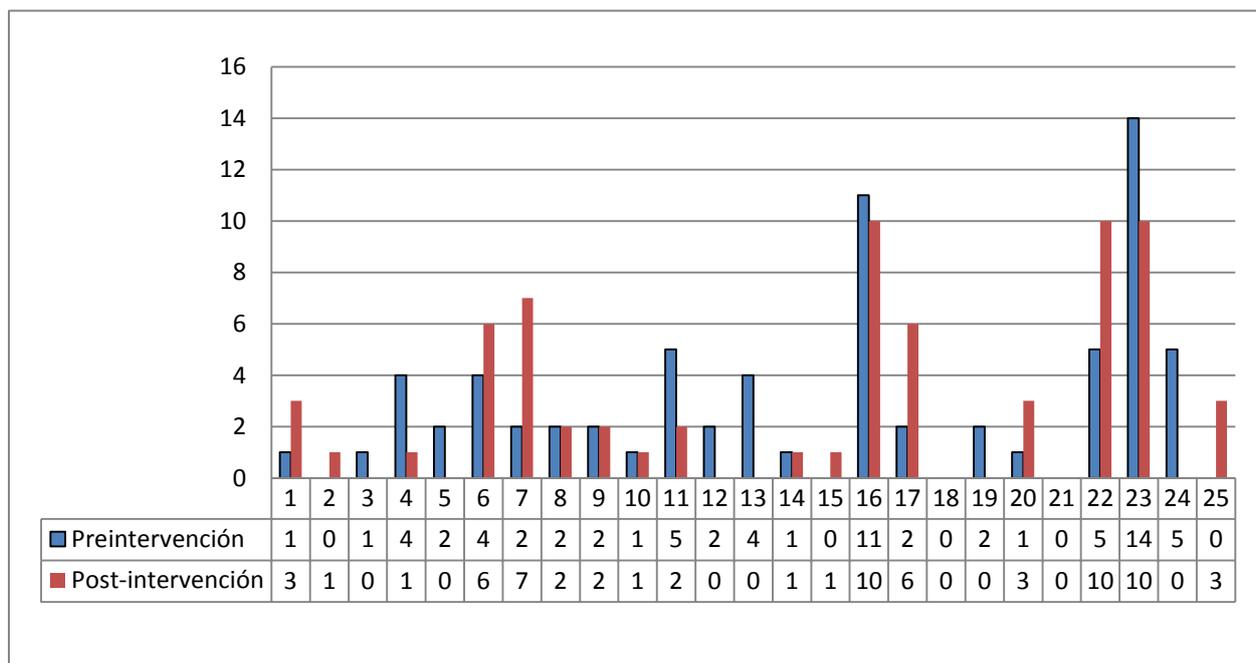


Figura 1.2.

Comparativa entre la preintervención y la post-intervención en referencia a los rechazos.

No obstante, aunque puede observarse una disminución de votos negativos en los dos niños que marcó el primer test sociométrico. El método de asociación de atributos perceptivos señala que la mayor parte de los atributos negativos, como “el más triste”, “el que menos sabe” o “el que más molesta a los demás”, se acumulan en ellos dos. Asimismo, pese a que en el método de tres nominaciones revela una distribución equitativa entre el alumnado promedio, puede verse que la mayoría de los estudiantes otorgan los atributos positivos, como “tiene más amigos”, “el que más sabe” o “el que más ayuda a los demás”, a tres alumnos particularmente.

Desde una perspectiva individual se puede percibir un cambio en las elecciones. Recordamos que un parámetro a cumplir para la formación de parejas era unir entre sí los alumnos que se han rechazado mutuamente en el test sociométrico. Múltiples escolares han cambiado la percepción que tenían de sus parejas al principio y, por consiguiente, no han dado su voto negativo a sus compañeros establecidos, pero tampoco su voto positivo.

Los resultados relacionados con los niños rechazados que marcaba el primer test sociométrico han sido los siguientes:

1. El compañero de Diego, que en un primer momento le había proporcionado tanto el voto como los atributos negativos, ha cambiado de criterio y no le da ni voto ni atributos negativos, pero tampoco positivos.
2. El compañero de José, en contra posición al anterior, le ha seguido otorgando el voto y los atributos negativos.

De igual forma, los datos relativos a los dos nuevos escolares rechazados (números 7 y 22 de la tabla) señalados por el sociograma post-intervención no determinan un cambio destacable ya que entre compañeros no existe variación en sus opiniones del primer test al segundo.

Para terminar, expondremos también los resultados que se derivan del análisis de los datos recogidos en el cuaderno de campo, diario del observador externo y diario de sesión en base a las categorías establecidas en el apartado de análisis de datos. Un aspecto importante a comentar es que se observó con más profundidad a los dos alumnos que sufrían rechazo entre iguales.

Al comenzar a implementar la unidad didáctica se propuso un juego llamado “mejoramos nuestro tiempo”, su característica principal radica en ser relevos cooperativos donde el maestro cronometrará el tiempo que tarda el grupo en realizar el reto para, después, intentarlo de nuevo y comparar los resultados. En él pudimos observar que los alumnos rechazados quedan los últimos para ser pasados. Asimismo, se encontraron tanto conductas positivas como negativas que fueron las siguientes:

- a. Clara falla varias veces el lanzamiento hacia su compañera y la clase comienza a gritar “¡Cambio, cambio, cambio!”. Clara comienza a llorar e interviene el maestro.
- b. Los últimos que quedan por salir son por orden: Jorge, Aitor, Esperanza, Diego y José.
- c. En la segunda ronda vuelve a tocarle a Clara, pero esta vez le apoyan cuando falla. Además, Los pases se realizan mejor y todos se apoyan y se halagan entre todos.
- d. En esta segunda ronda, los últimos que quedan son Diego y José.

(Diario del observador externo, 1º sesión)

En el transcurso de las sesiones fuimos observando que las conductas de positivas se iban asentando en la clase de Educación Física, demostrando el alumnado que daba más importancia a la consecución de los objetivos en grupo y en pareja que de manera individual. Sin embargo se podían apreciar algunas conductas individualistas y negativas en los escolares.

Por otro lado, Pablo sintió frustración ya que se rige por una lógica competitiva. Además, le cuesta aceptar ayuda de los demás (él tiene que ser el mejor); este tipo de actividades le van a aportar aspectos positivos. Como aspectos positivos destaco el afán de ayuda de muchos miembros de clase. Unos se preocuparon de hinchar y atar los globos, otros de hablar con los alumnos que aún no tenían el globo atado diciendo quién sabía.

(Diario de sesión, sesión 2)

Al comenzar la actividad, observo varias parejas donde surgen conductas de ayuda, sobre todo Nieves y su pareja Diego. Le enseñaba a lanzar el balón desde el hombro.

(Cuaderno de campo, sesión 3)

Respetaron los turnos de lanzado e intercambiaron los papeles sin problemas mostrando, así, conductas de respeto. Los alumnos rechazados entre sus iguales han estado cómodos con la actividad. Además, Diego, que no lleva bien el contacto directo, ha estado agarrado de la mano de su compañera todo el tiempo.

(Cuaderno de campo, sesión 5)

En el tramo final de la intervención didáctica, propusimos otra actividad muy parecida a “mejoramos nuestro tiempo” volviéndose a manifestar varias conductas negativas aunque menos que en la sesión inicial. Por otro lado, también sobresalen algunas conductas positivas.

Un alumno no decidía a quién pasar y los compañeros le increparon por tardar en lanzar. También, Pablo lanzó el balón lejos sin querer y sus compañeros se lo reprocharon ya que perdían tiempo.

(Cuaderno de campo, sesión 5)

Los niños rechazados suelen ser los últimos en ser pasados. En cambio, José pide el balón constantemente y le lanzan el balón al principio. A partir de la segunda vez que realizamos esta actividad, el grupo clase comenzaron a animar a los distintos lanzadores que se iban sucediendo.

(Cuaderno de campo, sesión 5)

Para finalizar, se observaron varias conductas positivas en los juegos cooperativos donde introducimos héroes, este rol lo sustentaban niños rechazados.

El feedback final ha sido positivo. Todo el alumnado aplaudió y felicitó a Diego y José por su actuación.

(Cuaderno de campo, sesión 4)

En resumen, a través de los instrumentos de evaluación hemos podido señalar qué tipo de conductas se han dado en cada sesión y qué frecuencia. Hemos podido analizar que la mayoría de conductas de ayuda se centran en actividades por parejas. De igual forma que las conductas de apoyo y respeto se han dado en los juegos cooperativos. Por otro lado, en los retos donde se tiene en cuenta el tiempo se puede constatar que se encuentran más conductas negativas que en el resto de actividades. Igualmente, hemos podido apreciar tanto en Diego como en José conductas relacionales, esto nos es de interés ya que no se aíslan sino que intentan

entablar conversaciones. Además, las conductas negativas registradas se dan en muchos alumnos y no solamente en los escolares rechazados.

Respecto a la asimetría existente en la tutoría entre iguales, ha permitido una co-construcción en el aprendizaje ya que posibilita la comunicación entre la pareja para resolver el reto propuesto y correcciones de la técnica del lanzado o recepción si existía algún elemento que se pudiera mejorar.

CAPÍTULO 6

Discusión y conclusiones

Recordamos que nuestro TFG tenía por objetivo principal desarrollar, poner en práctica y evaluar una propuesta didáctica desarrollada mediante la tutoría entre iguales orientada a minimizar las conductas negativas hacia el alumnado rechazado en las clases de Educación Física.

Dicho objetivo general se concretó en tres objetivos específicos:

1. Analizar las relaciones del alumnado poniendo el foco de atención en los alumnos rechazados.
2. Fomentar, registrar y analizar las conductas positivas y negativas a través del juego cooperativo y la tutoría entre iguales.
3. Comprobar si hay una aceptación de los niños rechazados después de poner en práctica la intervención didáctica.

Con respecto al primer objetivo, el test sociométrico detectó, en un primer momento, que la mayor parte de los rechazos se acumulaban en dos alumnos, Diego y José, con los siguientes motivos: “no son mis amigos”, “no me ayudan” y “molestan mucho”. Estas causas concuerdan con la investigación de Sureda et al. (2005) donde se expone que la segunda razón de rechazo, detrás de la agresión física, son las características escolares entre las que destacan “no portarse bien en clase” o “molestar en clase”. Sin embargo, no hemos registrado que sean los receptores de la mayoría de las conductas negativas surgidas en clase, como se podía pensar, ya que este tipo de conductas se reparten más o menos por igual entre todo el alumnado.

En referencia a los niños preferidos, en el método de las tres nominaciones los resultados muestran una distribución equitativa de las elecciones, pero, por el contrario, el método de asociación de atributos señala fundamentalmente a tres alumnos, aunque no podemos afirmar que sean los niños preferidos. Unificando los datos, pensamos que esto es debido a que en el método de las tres nominaciones los escolares han elegido a sus amistades; en cambio, en el método de asociación de atributos optan por escoger a las personas que más se acercan a la cualidad planteada. Es decir, los tres estudiantes señalados son apreciados y respetados por el alumnado aunque a la hora de trabajar en el área de Educación Física o jugar en el patio prefieren hacerlo con sus amistades y no con ellos.

Asimismo, el test sociométrico muestra la posibilidad de que se encuentre un niño ignorado en el grupo. Es importante señalar que la no actuación en torno a este tipo de alumnado puede evolucionar hacia una aislación y distanciamiento mayor hacia el grupo (García-Bacete, 2007). Por el contrario, en su lectura no se percibe ningún alumno controvertido.

Por otro lado, la sociometría indicó que las elecciones y rechazos eran muy similares dependiendo del contexto cuestionado (trabajar en educación física y jugar en el recreo). Este resultado no es acorde a una investigación realizada por Martín y Muñoz (2009) donde concluyen que dependiendo de “los diferentes contextos (académico, ocio y en los dos escenarios) el porcentaje de alumnado identificado como preferido o rechazado aumenta de manera considerable” (p. 444). Este estudio determinó las diferencias de preferencias del alumnado en diferentes contextos en un rango de edad de 9 a 13 años.

Con respecto al segundo objetivo, hemos observado que, aun siendo todas las propuestas en torno a la cooperación, en unas situaciones han surgido más conductas negativas que en otras. Así, se han manifestado con mayor frecuencia las negativas en actividades donde el tiempo se tiene en cuenta para conseguir un objetivo planteado. No obstante, se han podido ver con mayor frecuencia actitudes positivas como el respeto y el apoyo en los juegos cooperativos donde se encontraba el papel de héroe. De igual modo, la mayor parte de conductas positivas de ayuda han surgido en actividades en pareja.

La tutoría entre iguales ha mostrado su efectividad para crear ambientes de trabajo positivos. Desde nuestro punto de vista, esta metodología propicia situaciones de ayuda entre los escolares ya que al existir una asimetría, en nuestro caso, a nivel motivador, el tutor otorga una ayuda a su tutorado individualizada. Además, hemos podido comprobar a través de la sociometría que en algunos casos se ha mejorado el concepto que se tenía del compañero (Marín y Blázquez, 2003; Duran, 2006; Duran et al., 2014).

A nivel grupal, como hemos hecho referencia en el objetivo anterior, las conductas positivas y negativas no están localizadas en una serie de escolares, sino que son equitativas entre todos los estudiantes. Recordamos, por ejemplo, el caso de Clara ya que es una de las estudiantes que más favores obtuvo en el sociograma y en la sesión uno fue víctima de agresiones verbales.

Finalmente, en relación al tercer objetivo encontramos una disminución en los votos negativos hacia Diego, especialmente, y José, pero un aumento en las elecciones negativas hacia dos escolares más pudiéndose considerar como niños rechazados, uno de ellos Marcos. Asimismo, también se puede observar que, aunque hayan descendido los rechazos en el método

de las tres nominaciones, siguen estables las acumulaciones en el método de asociación de atributos perceptivos otorgando, la mayor parte de estudiantes, a José y Diego cualidades negativas como “el más triste”, “el que menos sabe” o “el que más molesta a los demás”.

La lectura que podemos sacar de ello es que, como señalamos al principio de los resultados, el descenso de los votos negativos hacia José y Diego ha repercutido en dos escolares que se encontraban en el límite superior de los niños promedio marcándoles como estudiantes rechazados. Pensamos que es un falso positivo ya que la mayoría de alumnos en el método de asociación de atributos perceptivos otorgan a José y Diego características negativas, considerándoles realmente niños rechazados. Sin embargo, aunque pensemos que sea un falso positivo, no podemos negar la evidencia de que los nuevos escolares señalados están en riesgo de ser rechazados en un futuro.

De igual forma, desde el punto de vista individual, se han encontrado casos en los que las nominaciones negativas han cambiado después de haber trabajado con la persona propuesta, uno de ellos el compañero de Diego, pero no han llegado a ser sus elegidos en el sociograma. En el caso de José, no se ha observado un cambio constatable por parte de su pareja.

Por lo tanto, aunque sí que se pueda observar un atisbo de mejoría en los dos casos, principalmente en Diego, no podemos determinar que exista una aceptación real del alumnado rechazado ya que en los dos casos se supera el límite superior marcado de niños promedio.

Por todo ello consideramos que no se ha llegado a cumplir el objetivo general propuesto. Pensamos que es necesario, para obtener unos resultados constatables, programas de intervención duraderos no solo dirigidos hacia el alumno rechazado, sino también el contexto en el que se mueve (profesores, alumnos, familias...) teniendo una estructura clara (García-Bacete et al., 2010). Creemos que uno de los caminos beneficiosos para integrar a los escolares rechazados es la metodología cooperativa, en concreto la tutoría entre iguales, ya que hemos podido comprobar que este tipo de metodología involucra a todos los estudiantes estrechando, así, vínculos afectivos e integrando a los niños rechazados. Asimismo, promueve situaciones de ayuda donde aprende tanto el tutor como el tutorado cuestiones relativas a los contenidos desarrollados en las clases (Valdebenito y Duran, 2013; Salazar y Murrieta, 2012; Moliner et al. 2012; Blanch y Duran, 2006).

En resumen, nuestros resultados hay que tomarlos con la debida cautela al llevarse a cabo en un lapso de tiempo corto. Además, solamente se puso en práctica en el área de Educación Física, aun así se puede atisbar un cambio en referencia a las elecciones negativas, pero podemos corroborar que la tutoría entre iguales promueve la comunicación entre la pareja y permite una co-construcción en el aprendizaje ya que el tutorado aprende gracias a la ayuda de

su tutor y este a su vez tiene que ser consciente de qué fallos comete su compañero lo que permite conseguir mayor profundidad en el aprendizaje (Duran, 2006, Thurston et al., 2007).

CAPÍTULO 7

Reflexión final del proceso de aprendizaje

Este trabajo es una tarea difícil la primera vez que te enfrentas a él. Requiere una amalgama de conocimientos para realizar un buen TFG. Asimismo, es necesaria la especialización sobre al menos un tema, en nuestro caso dos, a través del autoaprendizaje.

Desde un primer momento nos interesó el aprendizaje cooperativo como herramienta para formar alumnos. Nos parece muy enriquecedor ya que se debe entablar relaciones con los compañeros y, así, mediante el contacto directo podemos desarrollar, como docentes, ese “currículo oculto” del que tanto se habla. Es fundamental que el alumnado, aparte de que adquiriera unos contenidos mínimos, se formen en valores positivos necesarios en esta sociedad.

Por otro lado, creemos que es importante que todos los escolares sean felices y estén a gusto en el colegio como premisa fundamental para que aprendan. Por ello, es trabajo del docente crear situaciones donde todas las personas estén involucradas intentando paliar los rechazos y las exclusiones entre los estudiantes. Como hemos visto a lo largo de este trabajo, tanto los niños como los adultos necesitamos tener relaciones positivas entre nuestros iguales para estar bien con nosotros mismos y con los demás.

De este modo, intentamos unificar estos dos grandes temas y realizar de la mejor manera posible el presente trabajo. Siendo honestos, todo trabajo tiene sus límites asociados. Los nuestros han sido el tiempo y la continuidad al poner en práctica la intervención didáctica. Nos hubiera gustado realizar una unidad didáctica de mayor recorrido proporcionando al alumnado mayores experiencias con aquellos compañeros con los que no se sienten cómodos en un principio. Además, la continuidad en la intervención ha sido compleja ya que nos hemos encontrado con varias festividades y las jornadas culturales del colegio. Por ello, tuvimos que realizar modificaciones en la temporalización de las sesiones.

A la hora de recabar datos, no hemos sido todo lo profundos que nos hubiera gustado, la observación tanto participante como no participante requiere de experiencia para discernir qué aspectos son importantes o no. A su vez, el observador externo principal se ausentó durante un tiempo, aun así otra persona accedió a realizar este rol, pero no recogió multitud de conductas ocurridas en el proceso de intervención, pero agradecemos su ayuda e involucración en el trabajo.

De igual modo, somos docentes noveles lo que conlleva errores a la hora de explicar y proceder con los escolares. Con todo ello, pensamos que si se realizará este mismo trabajo en otro lugar en ausencia de estos límites se conseguirían mejores resultados.

También, pensamos que este TFG abre varios caminos interesantes de actuación que son los siguientes:

1. Los datos se podrían completar con un cuestionario de autoestima para poder cotejar si existen cambios en la percepción de sí mismos al realizar la intervención.
2. Realizar un seguimiento del alumnado rechazado a través del tiempo, siempre y cuando se tomen las medidas pertinentes para su integración, y corroborar si existe una modificación real incluyéndose de manera natural en las relaciones entre sus iguales.
3. Determinar qué tipo de juegos cooperativos pueden favorecer las conductas negativas del alumnado.

Para concluir, como reflexión personal, decir que el aprendizaje obtenido trasciende de aquí llegando a otras materias y vivencias. Una de ellas, y la más enriquecedora, es la relación con los niños. Cuando oía la frase “con los niños se aprende mucho” no pensaba que fuera real, ahora veo que estoy equivocado y que un profesor que no aprenda de los niños no es un profesor, es otra cosa. Ya lo decía Séneca, quién enseña aprende.

Quiero terminar agradeciendo a todas las personas que han estado a mi alrededor intentado que mejorase y en especial a Esmeralda (mi tutora del colegio de prácticas) por los consejos dados, a Carlos (mi tutor de prácticas y TFG) por su constante guía y enseñanzas en este trabajo, a mi familia por apoyarme en los malos momentos, a mis amigos y a Silvia por estar ahí cuando lo he necesitado.

REFERENCIAS

- Alías, A., Baños, R., Gil, C., y Gil, M.D. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias. VII Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. Valladolid, Julio. Recuperado el 2 de Junio de 2017 desde <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/macrieb/documentos/CTJ003.pdf>
- Blanch, S., y Duran, D. (2006). Read on, un programa escocés para la mejora de la lectura. *Aula de innovación educativa*, 153, 12-16.
- Carrasco, (2006). Proyecto Jóvenes guías. La ayuda entre iguales para incorporar a nuevos alumnos. *Aula de innovación educativa*, 153, 17-19.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Informació Psicológica*, 71, 60-65.
- 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*. Valladolid, 25 de julio de 2016, núm. 142, 34184-34746.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson educación.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de innovación educativa*, 153, 7-11.
- Duran, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez. *La psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (182-196). Madrid: Ediciones Morata.
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A., y Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39.
- 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. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de psicología general y aplicada*, 60(2), 25-46.
- García-Bacete, F.J. (Coord.). (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal. Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Fundación Dávalos-Fletcher.
- García-Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Monjas, M.I., Sureda, I., Ferrá, P., Martín, L. J., Marande, G., Sanchiz, M.L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2008). ¿Por qué los niños y niñas se aceptan y se rechazan?. *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492. Recuperado el 11 de marzo desde
- García-Bacete, F.J., Sureda, I., y Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica SA.
- López, E., Archilla, M., Fernández, J., Gálvez, M., García, N. (1993). Una experiencia de tutoría de iguales en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 4 (2), 253-269.
- Marín, S., y Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando: el aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Martín, E., y Muñoz, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445.
- Lucas, B., Pulido, y R., Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251.
- Moliner, L., Moliner, O., y Sales, A. (2012) Porque solos no aprendemos mucho: Una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, 30(2), 459-474.
- 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*. Madrid, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, 53747-53750.
-

-
- Reátiga, M.E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología desde el Caribe*, 23, 132-147.
- Salazar, C., y Murrieta, R. (2012). Desarrollo personal e integración social: Una experiencia de aprendizaje cooperativo mediante la tutoría entre iguales en la escuela primaria. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 8, 3-10.
- Sanahuja, A., García-Bacete, F. J., Marande, G., Rubio, A., Milián, I., Roselló, S. (2013). Motivos de rechazo emitidos por el alumnado del primer ciclo de educación primaria de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid. *Fòrum de Recerca*, 18, 355-366.
- Sureda, I., Vellibre, M. M., García, F. G. y Monjas, M. I. (2005). Motivos de aceptación y rechazo entre iguales en el contexto escolar de primaria. En *Actas del II Congreso anual sobre fracaso escolar. Palma de Mallorca, 24-26 de noviembre*. Recuperado el 23 de mayo de 2017 desde <http://www.fracasoescolar.com/congresesp/conclusiones2005.html>
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, K.J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Schmeinck, D., Sidor, W., Donnert, K. (2007). Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 477-496.
- Topping, K.J. (2000). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education. Recuperado el 5 de mayo desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125454e.pdf>
- Topping, K.J. (2015). Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1-29.
- Valdebenito, V., y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional*, 52(2), 154-176.
- 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.
- Vygosky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ANEXOS

(Adjunto en el CD-ROM)

- 1. Test sociométrico**
- 2. Propuesta de intervención**

NOMBRE..... APELLIDOS.....

1. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que **más** te gusta jugar en el recreo?

2. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que **más** te gusta trabajar en Educación Física?

¿Por qué te gusta trabajar con ellos?

3. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que **menos** te gusta jugar?

4. ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que **menos** te gusta trabajar en Educación Física?

¿Por qué no te gusta trabajar con ellos?

ADIVINA quién es el niño o la niña de tu clase que:

5. Tiene más amigos.....
6. El más triste.....
7. Al que más quiere la profesora.....
8. El más alegre.....
9. El que más ayuda a los demás.....
10. El que más sabe.....
11. El que menos amigos tiene.....
12. El que más molesta a los demás.....
13. El que menos sabe.....
14. Al que menos quiere la profesora.....



Universidad de Valladolid

Propuesta de intervención

Lanzamientos y recepciones desde una perspectiva cooperativa.

Diego Pelaz Mota

ÍNDICE.

| | |
|--|-------------|
| 1. JUSTIFICACIÓN | p.2 |
| 2. FUNDAMENTACIÓN LEGAL | p.3 |
| 3. CONTEXTO | p.3 |
| 3.1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR | p.3 |
| 3.2. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO DE REFERENCIA | p.3 |
| 4. CONTENIDOS | p.4 |
| 5. METODOLOGÍA | p.7 |
| 5.1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS | p.7 |
| 5.2. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN | p.7 |
| 5.3. INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO | p.7 |
| 5.4. ATENCIÓN A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES | p.8 |
| 6. SESIONES | p.9 |
| 7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | p.15 |
| 8. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS | p.15 |
| 9. INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSVERSALIDAD | p.16 |
| 10. BIBLIOGRAFÍA | p.16 |
| 11. ANEXOS | p.17 |
| 11.1. ANEXO 1 | p.17 |
| 11.2. ANEXO 2 | p.20 |
| 11.3. ANEXO 3 | p.26 |

1. JUSTIFICACIÓN

Las habilidades motrices básicas y la cooperación con otros seres humanos nos han ayudado a sobrevivir hasta nuestros días. La caza y la defensa contra otros animales, en sus primeros momentos, se realizaba a través de lanzamientos de diferentes objetos. Por ello, nuestros antepasados creaban estrategias y cooperaban de manera conjunta para conseguir su objetivo, en este caso un animal.

Gracias a estos dos pilares de muchos más, la humanidad ha conseguido evolucionar y conseguir una mejora en la calidad de vida. Por suerte, los niños en la actualidad no tienen que aprender a lanzar jabalinas para su propia manutención, pero siguen necesitando aprender a lanzar objetos para su educación motriz y cognitiva; ya sea para bajar un balón encajado mediante piedras o predecir la trayectoria de un objetivo cualquiera. Además, muchos deportes están basados en los lanzamientos; los cuales, sin una experiencia anterior es muy complicado tener una base para ellos. Es trabajo del maestro ofrecer un bagaje amplio en aspectos motrices, y más concretamente lanzamientos, para la educación del alumno.

Por otro lado, la cooperación en la actualidad está adquiriendo mucha importancia en terrenos escolares y laborales. Por lo tanto, para trabajar estos contenidos y actitudes hemos planteado una Unidad Didáctica basándonos en una metodología cooperativa de tutoría entre iguales. Esta metodología aporta beneficios sobre la autoestima, las habilidades sociales comunicativas y la ayuda (Duran, Flores, Mosca y Santiviago, 2014).

2. FUNDAMENTACIÓN LEGAL

Esta Unidad Didáctica considera como punto de partida el Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, donde se establece el currículo oficial de Educación Primaria y, por otro lado, se sitúa en el Decreto 26/2016, de 21 de Julio, por el que se fija, a su vez, el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

3. CONTEXTO

En este punto describiré cómo es el centro escolar, el tipo de alumnado que acude y las implicaciones pedagógicas que conlleva. Es importante conocer el contexto ya que la actuación del docente tiene que dar prioridad a las necesidades educativas que se encuentran en él.

4.1. Descripción del centro escolar

Es un colegio público de línea 3, excepto en 1º de Educación Primaria donde se incluye una línea más. El contexto socio-económico es medio-alto, con unas perspectivas de crecimiento altas. La mayoría de padres y madres tienen, también, un nivel sociocultural alto por lo que exigen y se involucran mucho en la educación de sus hijos, participando en actividades propuestas por el centro. Así mismo, el Ayuntamiento de la zona apoya a la escuela cediendo el polideportivo contiguo para su uso, como antes he señalado.

4.2. Descripción del grupo de referencia

El aula de referencia elegida para desarrollar esta Unidad Didáctica es 1º. Es un grupo más o menos homogéneo, exceptuando tres alumnos que tienen una mala destreza motora y dos escolares, por el contrario, que sobresalen. El comportamiento en el aula es bueno, atienden al profesor y realizan la tarea encomendada sin mayores problemas.

Algo que sí que afecta de manera directa al desarrollo de la clase es la competitividad. En esta clase hay bastante rivalidad en los juegos, se ha llegado a dar en actividades donde las consignas verbales del maestro fueron claras al descartar la competitividad y, aun así, crear un clima de lucha.

Desde el punto de vista de la atención a la diversidad, como he dicho con anterioridad, tenemos que poner el foco en aquellos niños que tienen una mala destreza motora ya que son los más excluidos a nivel social.

4. CONTENIDOS

| Contenidos de la U.D | Contenidos BOCYL | Criterios de evaluación de U.D. | Criterios de evaluación BOCYL | Estándares de aprendizaje U.D. | Estándares de aprendizaje BOCYL |
|---|---|---|--|--|---|
| <p>Bloque 1 (C. Comunes)</p> <p>A) Importancia de la ayuda hacia los demás y la mediación en los conflictos surgidos.</p> | <p>Bloque 1 (C. Comunes)</p> <p>- Estrategias para la resolución de conflictos: utilización de normas de convivencia, conocimiento y respeto de las normas y reglas de juego, y valoración del respeto a los demás, evitando estereotipos y prejuicios racistas.</p> | <p>Bloque 1 (C. Comunes)</p> <p>1. Ayudar a los demás respetando la diversidad, además de mediar en los conflictos surgidos en la práctica.</p> | <p>Bloque 1 (C. Comunes)</p> <p>1. Opinar coherentemente con actitud crítica, tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.</p> | <p>Bloque 1 (C. Comunes)</p> <p>1.1. Muestra actitudes de ayuda y respeto hacia los demás.</p> <p>1.2. Media, en caso de conflicto, para que haya una resolución pacífica.</p> | <p>Bloque 1 (C. Comunes)</p> <p>1.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.</p> |
| <p>Bloque 3 (H. Motrices)</p> <p>B) Desarrollo de las habilidades motrices básicas del lanzamiento y recepción en situaciones sencillas.</p> <p>C) Adquisición de un bagaje en cuestiones espacio-temporales basadas en los lanzamientos y recepciones.</p> | <p>Bloque 3 (H. Motrices)</p> <p>- Control de las habilidades motrices básicas más habituales en situaciones sencillas.</p> <p>- Control y dominio del movimiento: resolución de problemas que impliquen selección y aplicación de respuestas basadas en la aplicación de patrones básicos.</p> <p>- Refuerzo de la</p> | <p>Bloque 3 (H. Motrices)</p> <p>2. Adaptar sus habilidades motrices básicas de lanzamiento y recepción en a diferentes situaciones sencillas.</p> <p>3. Adaptar los lanzamientos y la posición del cuerpo atendiendo a los</p> | <p>Bloque 3 (H. Motrices)</p> <p>1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.</p> | <p>Bloque 3 (H. Motrices)</p> <p>2.1. Realiza lanzamientos de manera coordinada y fluida (sin interrupciones).</p> <p>2.2. Utiliza ambas manos para realizar lanzamientos.</p> <p>2.3. Realiza recepciones con dos</p> | <p>Bloque 3 (H. Motrices)</p> <p>1.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.</p> <p>1.3. Realiza circuitos utilizando las habilidades motrices básicas.</p> <p>1.4. Participa en actividades y juegos</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| <p>D) Lanzamientos y recepciones tanto en posiciones estáticas como dinámicas.</p> <p>E) Resolución de retos individuales o grupales mediante procesos tácticos.</p> | <p>autoestima y la confianza en sí mismo.</p> | <p>parámetros espacio-temporales necesarios para la realización de la actividad.</p> <p>4. Experimentar lanzamientos y recepciones con diversidad de material.</p> <p>5. Realizar diferentes formas de lanzamientos y recepciones.</p> <p>6. Resolver retos individuales o grupales buscando una estrategia.</p> | | <p>manos.</p> <p>3.1. Demuestra que adapta el lanzamiento anticipándose a la trayectoria del objetivo en movimiento.</p> <p>3.2. Corrige la posición corporal en la recepción de un objeto atendiendo a parámetros espacio-temporales.</p> <p>4.1. Realiza lanzamientos con al menos 3 objetos diferentes.</p> <p>4.2. Realiza recepciones con al menos 2 objetos diferentes.</p> <p>4.3. Adapta la fuerza y dirección en el lanzamiento dependiendo de las características del móvil (peso, inestabilidad en el</p> | <p>propuestos utilizando las habilidades básicas.</p> <p>1.7. Realiza lanzamientos y recepciones a distancias pequeñas y en situaciones estáticas.</p> |
|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>vuelo, etc...).</p> <p>5.1. Realiza al menos dos formas de lanzamientos diferenciadas (con una mano, con dos manos, trasnuca, por debajo de la cadera, etc...) consiguiendo el objetivo que persigue cualquier actividad propuesta.</p> <p>5.2. Consigue derribar al menos 4 bolos con la pelota.</p> <p>5.3. Consigue introducir al menos 2 objetos por el aro.</p> <p>6.1. Supera un reto cooperativo propuesto utilizando la estrategia grupal consensuada.</p> | |
|--|--|--|--|---|--|

5. METODOLOGÍA

En este epígrafe se expondrá tantos los principios pedagógicos como la estructura de la sesión, interacción docente-alumno y atención a necesidades educativas especiales.

5.1. Principios pedagógicos

La mayor parte de esta unidad didáctica se va a desarrollar a través de una metodología cooperativa, más concretamente, la tutoría entre iguales. Para ello, se deberán formar parejas con niveles diferentes y una meta en común, favoreciendo la ayuda entre ellos (se hará hincapié en esto).

Por otro lado, nos vamos a regir por otros dos principios pedagógicos:

- Principio de participación: se propondrán actividades motivadoras para el alumnado consiguiendo una implicación actitudinal de los alumnos procurando la inclusión de los mismos.
- Aprendizaje significativo: Se utilizarán conocimientos ya adquiridos en Unidades Didácticas anteriores para crear un nuevo aprendizaje o ampliar los conocidos.

5.2. Estructura de la sesión

- Introdutoria: El alumnado se sentará en círculo para atender las explicaciones del maestro y este expondrá los conceptos necesarios de una manera sencilla y breve para realizar las actividades.
- Cuerpo de la sesión: La mayor parte de las sesiones tendrán tres actividades donde se busca el desarrollo a nivel motriz y cognitivo. Para presentar cada uno de los ejercicios planteados deberán realizar el círculo antes mencionado.
- Reflexiva: El alumnado volverá a sentarse en círculo; el maestro realizará una breve reflexión de la sesión o preguntas para los escolares. Un tema obligatorio a tratar en esta parte es la cooperación y la relación con sus compañeros.

5.3. Interacción docente-alumno

La relación en la comunicación ha de ser horizontal, trabajando junto con los alumnos de manera directa. Respecto a la retroalimentación, vamos a esperar a un *feedback* demandado por el alumno y será directo y breve. Consideramos importante una retroalimentación con la mayor inmediatez y que sea a petición de cada alumno con el objetivo de que haya una mayor implicación por su parte y no se acostumbre a tener a la figura del profesor como el elemento activo, sólo como un facilitador.

Para terminar, tanto la retroalimentación como el tipo de comunicación se pueden modificar en casos de alumnos con falta de confianza y motivación o el grupo de trabajo no sepan en qué dirección ir. También en el caso de algunas de las actividades concretas en las que hace falta un mando directo.

5.4. Atención a necesidades educativas especiales

No hay ningún escolar diagnosticado con patologías, pero si se han detectado dos alumnos que tienen comportamientos extraños.

En el caso 1 su sintomatología es la siguiente: la relación con sus iguales es mala, si no cumple sus expectativas le provoca frustración, el orden en su mesa es muy importante, no sabe enfrentarse a los problemas que surgen en una convivencia normal de aula y rechaza el contacto físico si no es a demanda.

La sintomatología del caso dos es: retraso en el lenguaje (habló con 5 años), está aprendiendo a leer y escribir, se distrae con mucha facilidad y en muchas ocasiones no realiza la actividad que ha sido propuesta (busca su propio juego).

Los dos casos tienen en común un nivel motriz bajo, muy alejado de la línea media que marcan sus compañeros.

El proceder con estos dos alumnos es difícil ya que son impredecibles. Como pautas generales que vamos a seguir, serán:

- No se obligará a la participación de las actividades.
- Se propondrán tareas donde haya una progresión. Se repetirá a viva voz que todo lo que se haga está bien y no hay una marca donde se tenga que llegar obligatoriamente.
- Se tendrán en consideración las actividades donde haya un contacto físico directo. Teniendo cuidado en si quiere o no contacto ese día, si no busca contacto físico se propondrá una variante de otro tipo.

6. SESIONES

Se realizarán 6 sesiones en esta Unidad Didáctica. Mostraremos un esquema donde se podrán ver la temporalización y dos cuadros. El primero hace referencia a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se observarán. En el segundo las actividades que se van a realizar para ello. Por otro lado, el estándar de aprendizaje 4.1 se cumple a lo largo de la Unidad, por lo tanto no se encontrar en ninguna actividad reflejada.

Por último, en el Anexo 1 aparecerán las descripciones de las actividades.

Sesión 1.

Temporalización: 30'

| Actividad | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|-----------|-------------------------|---------------------------|
| S1A1 | 1 | 1.1, 1.2 |
| | 2 | 2.2 |
| | 4 | 4.3 |
| | 6 | 6.1 |

| Código | Actividad | Variante |
|--------|--|---|
| | Explicación de la metodología, formación de parejas. | |
| S1A1 | Mejoramos nuestro tiempo | <ol style="list-style-type: none">1. Introducimos un balón más.2. Se lanza con la mano izquierda.3. Cambiamos los objetos por Indiacas. |

Sesión 2.

Temporalización: 60'

| Actividad | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|-----------|-------------------------|---------------------------|
| S2A1 | 1 | 1.1, 1.2 |
| S2A3 | 2 | 2.2 |
| | 3 | 3.2 |
| S2A3 | 5 | 5.3 |

| Código | Actividad | Variante |
|--------|---------------------|---|
| S2A1 | Lluvia de globos | |
| S2A2 | Pases y recepciones | <ol style="list-style-type: none">1. Estático (con pelota y disco), mano izquierda y mano derecha.2. Dinámico (con pelota y disco), mano izquierda y mano derecha. |
| S2A3 | Somos canastas | |

Sesión 3.

Temporalización: 60'

| Actividad | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|-----------|-------------------------|---------------------------|
| S3A1 | 1 | 1.1, 1.2 |
| S3A2 | 4 | 4.3 |
| | 5 | 5.1, 5.2 |

| Código | Actividad | Variante |
|--------|---|----------|
| S3A1 | Pelota sentada por parejas | |
| S3A2 | Estaciones: <ul style="list-style-type: none">- Bolos.- Zona Indíaca- Zona Disco- Pelota aro- Lanzar y recoger balones con bote | |

Sesión 4.

Temporalización: 30'

| Actividad | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|-----------|-------------------------|---------------------------|
| S4A1 | 1 | 1.1, 1.2 |
| | 2 | 2.3 |
| | 6 | 6.1 |

| Código | Actividad | Variante |
|--------|-----------|----------|
| S4A1 | Las Islas | |

Sesión 5.

Temporalización: 60'

| Actividad | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|-----------|-------------------------|---------------------------|
| S5A1 | 2 | 2.1 |
| | 3 | 3.1 |
| S5A2 | 2 | 2.3 |
| S5A3 | 1 | 1.1 |

| Código | Actividad | Variante |
|--------|---------------------|------------------------------------|
| S5A1 | El camino del fuego | - Pelotas - Discos |
| S5A2 | Di mi nombre | - Con dos balones. - Con discos |
| S5A3 | Masaje por parejas | |

Sesión 6.

Temporalización: 60'

| Actividad | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
|-----------|-------------------------|---------------------------|
| S6A1 | 1 | 1.1, 1.2 |
| | 2 | 2.1 |
| | 4 | 4.1, 4.3 |
| S6A2 | 1 | 1.1 |

| Código | Actividad | Variante |
|--------|-------------------------|----------|
| S6A1 | Invasión extraterrestre | |
| S6A2 | Masaje por parejas | |
| | Sociograma | |

7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación que se va a llevar a cabo en esta unidad didáctica tiene las siguientes características:

- Continua: no nos fijaremos solamente en una sesión puntual, sino que realizaremos una observación y toma de datos en cada una de ellas.
- Objetiva: toda evaluación debe tener esta propiedad, es fundamental. Para ello, el maestro debe introducir unos instrumentos de evaluación basándose en los estándares de aprendizaje fijados.
- Formativa: el alumno debe estar informado de sus logros y de sus deficiencias para, junto al profesor, buscar soluciones válidas y conseguir los objetivos marcados. Este proceso ayuda a los escolares a aprender de sus errores; además de ser conscientes de su propia evaluación.

Los instrumentos de evaluación elegidos son:

- Cuaderno del profesor: es un instrumento de recogida de datos donde el maestro anotará problemáticas surgidas en la sesión o aspectos destacables tanto positivos como negativos de sus alumnos.
- Lista de control: mediante una serie de ítems a partir de los estándares de aprendizaje elegidos, nos permite verificar si ha conseguido o no cada alumno los objetivos propuestos (Anexo 2).
- Rúbrica: nos servirá para poner la nota numérica que pide la presente ley.

Calificación: en caso de que haya algún alumno que se salga fuera de los límites de la rúbrica (por ejemplo, algún alumno que sea un lanzador excepcional, pero no muestra actitudes de ayuda o recepciona mal), el maestro a través de la lista de control y el cuaderno del profesor realizará una valoración objetiva del escolar. Debiendo superar, al menos, la mitad de los ítems marcados referidos a las habilidades motrices básicas de lanzamientos y recepciones, además de mostrar una actitud de ayuda y respeto a sus compañeros.

8. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Las competencias clave que se trabajan en esta Unidad Didáctica son las siguientes:

- Competencia para aprender a aprender: A través de la metodología planteada y las actividades programadas, el alumno es protagonista de su propio aprendizaje. Además, el escolar crea una reflexión del su conocimiento al ayudar y enseñar a su compañero. Esto, les ayudará a lo largo de su vida siendo conscientes de lo que conocen al saber cómo se aprende.
- Competencias sociales y cívicas: La empatía, el respeto hacia las personas, la igualdad entre géneros y cómo comportarse en cualquier entorno son fundamentales para el día a día de cualquier ser humano. Por ello, el trabajo del maestro es esencial para propiciar situaciones que den conductas positivas y dar las herramientas necesarias para solucionar, por ellos mismos, escenarios negativos. Esta Unidad intenta favorecer distintos tipos de realidades al trabajar cooperativamente con su compañero.

9. INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSVERSALIDAD

Todas las actuaciones docentes se plantean con unos objetivos y contenidos que pretende trabajar de manera directa, pero hay diversidad de mensajes que el maestro manda a sus alumnos de manera indirecta. Aquí, se encuentra el currículo oculto, es muy importante en esta Unidad que el profesor mantenga un lenguaje positivo que impregne y motive a sus escolares.

Por otro lado, el tema transversal protagonista es la Educación para la paz, justicia, igualdad y libertad. Ahora más que nunca, el trabajo cooperativo y en grupo son los principales puestos ofertados en la sociedad. Por ello, los alumnos deben adquirir: un bagaje respecto a la resolución de conflictos de manera pacífica, cooperar con cualquier persona ya sean de diferente sexo, raza o ideología y tener un visión real de los conceptos de justicia y libertad. Para esta tarea, el maestro debe mediar y enseñar a evitar confrontaciones, pero en el caso que hubiera una disconformidad debe mostrar las diferentes vías que existe para su resolución de forma pacífica. Así, los alumnos podrán autogestionar sus problemas eficazmente sin intervención de un docente.

10. BIBLIOGRAFÍA

Duran, D.; Flores, M.; Mosca, A.; Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, vol. 2(1), 31-39.

11. ANEXOS

Anexo 1.

| Código | Descripción de la actividad |
|--------|---|
| S1A1 | <p>“Mejoramos nuestro tiempo”: Todos los alumnos de clase crean un círculo (se pueden poner chinos o conos para que sea el espacio equidistante), se da una pelota a un/a alumno/a. Cuando el maestro de la señal y ponga el cronómetro el alumno que tenga el balón tiene que ir al centro del círculo (estará marcado) lanzar la pelota a un compañero y volver al sitio que tenía para sentarse. El último alumno deberá lanzar la pelota al maestro para que este pare el tiempo. Esta actividad se debe repetir para que mejoren su propio tiempo.</p> <p>Norma: Si el balón no es recepcionado y se cae al suelo, el alumno deberá volver a pasar la pelota al lanzador y repetir el lanzamiento.</p> |
| S2A1 | <p>“Lluvia de globos”: Cada niño escribe en una pegatina un aspecto positivo que le describa para, después, pegarlo al globo. Acto seguido, el alumnado se desplaza por el espacio lanzando y recepcionando el objeto. A la voz de “globos al aire” lanzarán los globos y cogerán cualquier globo. Tienen que conseguir que caigan al suelo los menos posibles. Cuando todos los niños tengan un globo deberán leer la pegatina y dar el globo a la persona que crean que pertenece. Esto se repetirá un par de veces.</p> <p>Más tarde, se les reunirá y deberán hacer lo mismo pero esta vez con un aspecto negativo.</p> <p>Para terminar, el profesor hará una serie de preguntas para que los escolares reflexionen.</p> |
| S2A2 | <p>“Pases y recepciones”: Por parejas deberán lanzar el objeto pertinente y recepcionarlo.</p> |
| S2A3 | <p>“Somos canastas”: Por parejas, uno coge un aro y el otro lanza el objeto. Deberá introducirlo en el aro. Después se cambian los roles. Cuando vayan consiguiendo la meta marcada deberán alejarse cada vez más.</p> |
| S3A1 | <p>“Pelota sentada por parejas”: El agrupamiento es por parejas dados la mano. El balón que este en el suelo puede cogerlo cualquier pareja para pillar. Se pilla si se da en cualquier parte del cuerpo (menos cuello y cabeza). Para salvar a los pillados (estarán de pie con los brazos abiertos) se les abraza.</p> <p>Norma: Si se sueltan de la mano son pillados.</p> |
| S3A2 | <p>“Estaciones”: Agrupamiento por parejas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bolos: Habrá 6 bolos. Cada alumno debe tirar al menos 4 bolos. • Zona Indiacas: Deben introducir la indiacas en una zona marcada (se delimita una zona grande con bancos y dentro habrá aros). Tienen 3 lanzamientos cada uno y al menos tienen que introducir 2 indiacas en la zona marcada y 1 en un aro. • Zona Disco: Deben introducir la indiacas en una zona marcada (se delimita una zona grande con bancos y dentro habrá aros). Tienen 3 lanzamientos cada uno y al menos tienen que introducir 2 discos en la zona marcada y 1 en un aro. • Pelota aro: Se sujetan los aros de algún modo (en este caso pondremos conos ya que se pueden enganchar). Estos aros estarán a distintas distancias y deberán introducir al menos dos pelotas en dos aros distintos. • Lanzar y recoger balones con bote: Cada pareja tiene uno o dos balones, dependiendo de la disposición, deberán crear algo (una forma de saludo, algún movimiento, etc...) y decir el número de botes que |

| | |
|------|--|
| | <p>puede dar el balón antes de cogerlo.</p> |
| S4A1 | <p>“Las Islas”: Se delimitan dos zonas con conos que son las dos islas, el resto del espacio será mar y habrá algún aro situado por el espacio. Deberán llegar de una isla a otra, pero solo tienen X balones (todos menos una tendrán balón).</p> <p>Normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º norma: Solo se podrán desplazar los alumnos que no tienen balón por el espacio. • 2º norma: Las personas que se desplacen por el mar (no tienen balón) solo disponen de 3 a 5 pasos para moverse (dependiendo de la amplitud del espacio). • 3º norma: Las personas que tienen el balón no pueden moverse. • 4º norma: Los balones pueden ser lanzados a sus compañeros ya que son salvavidas para que no se ahoguen. • 5º norma: Si al lanzar el balón cae al mar no se puede recoger. • 6º norma: Si estás situado en un aro no te ahogas, pero no se pueden mover de donde están. <p>Personajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capitán: habrá dos capitanes. • Héroes: habrá dos héroes. <p>Procedimiento:</p> <p>Buscamos que haya una comunicación y que intenten crear una estrategia para resolver el reto. Para ello, hemos creado el rol de capitán. Por lo tanto, el grupo clase se dividirá en dos para que creen la estrategia conveniente, después, los dos capitanes se reunirán y de las dos opciones elegidas deberán llevar a cabo una (solo se busca la comunicación, el reto se realizará como clase y no como subgrupo).</p> <p>Por otro lado, hemos inventado el rol del héroe. Está pensado para darse a niños con una cierta exclusión en el aula. Este personaje llevará un pañuelo atado y podrá moverse por el espacio sin balón y sin tiempo. Además, él es el único que puede recoger los balones perdidos.</p> <p>Reflexión del reto: Después de realizar el reto, habrá un pequeño feedback para saber cómo se han sentido cooperando. Además, se hará un reconocimiento a aquellos alumnos que han cooperado muy bien y, por supuesto, a los héroes y capitanes (el reconocimiento consta de un aplauso por parte del grupo o se dirá a los alumnos que digan cosas positivas a estos).</p> |
| S5A1 | <p>“El camino de fuego”: Agrupamiento en parejas. Se marca con chinos un camino por donde las parejas tienen que pasar y se estipulan dos zonas (más o menos alejadas) donde los compañeros tienen que lanzar la pelota para darlos. Si la pareja es dada se cambia por la pareja que ha lanzado.</p> |
| S5A2 | <p>“Di mi nombre”: Los alumnos ocupan todo el espacio disponible. Cuando el maestro ponga el cronómetro, se empieza. El escolar que tenga el balón debe decir el nombre de un compañero y pasarle el balón, después se sienta. El último que queda, lanzará la pelota a una canasta y se para el tiempo. Si ha encestado se restan 30 segundos.</p> |
| S5A3 | <p>“Masaje por parejas”: Por parejas deberán darse un masaje con una pelota haciendo círculos por todo el cuerpo. Uno de ellos dará el masaje, el otro se tumbará boca abajo. Después, se intercambian los roles.</p> |
| S6A1 | <p>“Invasión extraterrestre”: El maestro contará una historia (imaginar que los extraterrestres llegan a la tierra y solo vosotros podéis salvar a la humanidad. Para ello, deberéis introducir 20 objetos en la zona marcada y solo tenéis 5 minutos). Se marcará una zona con bancos a una distancia considerable. Para</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>salvar a la humanidad deben ganar al menos 2 rondas.</p> <p>Roles: Habrá un rol que llevarán dos personas (se diferenciarán con un pañuelo). El trabajo de ellos es recoger los balones que queden fuera de la zona ya que el resto de alumnos no pueden andar por esa zona.</p> <p>1° Desafío: 20 objetos dentro de la zona en 5 minutos.</p> <p>2° Desafío: 20 objetos dentro de la zona en 4 minutos.</p> <p>3° Desafío: 20 objetos dentro de la zona en 3 minutos.</p> <p>4° Desafío: 10 balones, 4 indiacas y 5 discos dentro de la zona en 5 minutos.</p> <p>Objetos: Discos, Indicas y Pelotas.</p> |
|--|---|

Anexo 3.

Rúbrica.

| ACTITUDES DE RESPETO Y AYUDA A LOS DEMÁS | |
|---|---|
| 0 | No manifiesta actitudes de ayuda ni de respeto hacia sus compañeros: manifiesta conductas despectivas, ignora las decisiones grupales... |
| 2 | Respeto a los compañeros pero adopta una actitud pasiva hacia ellos. Rara vez manifiesta conductas de ayuda. |
| 3 | Respeto a los compañeros y tiende a manifestar actitudes de ayuda cuando otros se lo piden. |
| 4 | Muestra actitudes de ayuda sin esperar a que sus compañeros lo pidan y respeta a sus compañeros. |
| 5 | Adopta una posición de líder en el grupo, escucha a sus compañeros y tiende a tener en cuenta a todos. Cuando es necesario, media en los conflictos. |
| HABILIDAD MOTRIZ CON RESPECTO AL LANZAMIENTO Y A LA RECEPCIÓN | |
| 0 | No lanza ni recepciona los objetos propuestos de forma coordinada ni precisa sin tomar en cuenta las características básicas de los objetos para adaptarse a ellos. |
| 2 | Pocas veces lanza y recepciona los objetos propuestos de forma coordinada y precisa. No toma en cuenta las características básicas de los objetos para adaptarse a ellos. |
| 4 | Habitualmente lanza y recepciona los objetos propuestos de forma coordinada y precisa solo con su mano dominante. Toma en cuenta las características básicas de algún objeto adaptándose a él. |
| 5 | Lanza y recepciona los objetos propuestos de forma coordinada y precisa solo con su mano dominante. Toma en cuenta las características básicas de todos los objetos propuestos adaptándose a ellos. |