



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación  
y Trabajo Social**

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

---

Trabajo de Fin de Máster

**El Juego Cooperativo como  
recurso en Educación Física para  
el desarrollo de habilidades  
sociales**

Presentado por  
**Sandra Velasco Martín**

Dirigido por  
**Carlos Velázquez Callado  
Sara Villagrà Sobrino**

Valladolid, Junio de 2017



# Agradecimientos

---

En primer lugar me gustaría expresar mi agradecimiento a los tutores Carlos Velázquez y Sara Villagrà, por su labor y por haber estado siempre dispuestos a ayudarme en lo que he necesitado.

Agradecer también al centro escolar que me ha permitido llevar a cabo la investigación, tanto al director, al maestro especialista de Educación Física como a los tutores de los dos grupos, por facilitarme mi labor en todo lo posible.

No menos importante, gracias a mi marido Javi y a mis hijos, Dorian y Elisabeth por su apoyo y su ayuda y, sobre todo, por su paciencia ya que este ha sido un año difícil e, igualmente, agradecer el apoyo del resto de la familia.

Quiero agradecer también a mi amiga Duli su preocupación y su ayuda en otros ámbitos.

Finalmente, me gustaría agradecer tanto a Antonio Fraile como a José Luis Aparicio, el haberme dado la oportunidad de colaborar con ellos durante este curso.

# Resumen

---

El presente trabajo desarrolla una investigación acerca del juego cooperativo en Educación Física y cómo a través de él se desarrollan diferentes habilidades sociales que, a su vez, favorecen la regulación de los conflictos.

Para ello tomamos un total de 38 estudiantes (dos grupos de 19 estudiantes cada uno) de 3º de Educación Primaria de un colegio público de Valladolid; con los que se lleva a cabo un programa de 14 sesiones de juegos cooperativos con cada grupo.

Para el desarrollo de la investigación hemos realizado un estudio de caso con el que tratamos de comprender de qué manera el juego cooperativo favorece el desarrollo de habilidades sociales. Con este fin, utilizamos diferentes instrumentos y técnicas de recogida de datos, así como el programa informático Atlas.ti (versión 1.5.0) para el análisis de los mismos. Asimismo, los resultados mostraron una mejora en las habilidades sociales y las relaciones entre alumnado y una disminución de los conflictos.

# Abstract

---

This work develops an investigation about the cooperative games in Physical Education and how different social skills are developed through it that, at the same time, it promotes the regulation of conflicts.

We took a total of 38 students (two groups of 19 students each group) of 3º of Primary Education of a public school of Valladolid. We carried out with them a program of 14 sessions of cooperative games with each group.

For the development of the investigation we have employed a case study method with which the aim of understanding how cooperative games foster the development of social skills. We have used different instruments and data gathering techniques for collecting the data, as well as the computer software Atlas. Ti for analysis purposes.

Likewise, the results showed an improvement in social skills and in the relationship among the students and a decrease of conflicts.

## Palabras clave

---

Juegos cooperativos, habilidades sociales, conflictos, conductas y Educación Física.

## Keywords

---

Cooperative games, social skills, conflicts, behaviours and Physical Education.

# Índices

---

## Índice General

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>3</b>
1.1. EL JUEGO EN EL DESARROLLO INFANTIL.....	3
1.1.1. <i>La importancia del juego en el desarrollo infantil.....</i>	4
1.2. EL JUEGO COOPERATIVO .....	8
1.2.1. <i>Antecedentes históricos .....</i>	8
1.2.2. <i>Definición de juego cooperativo.....</i>	13
1.2.3. <i>Características del juego cooperativo .....</i>	15
1.3. EL CONFLICTO EN LOS CENTROS ESCOLARES .....	17
1.3.1. <i>Concepto de conflicto .....</i>	18
1.3.2. <i>Factores que causan el conflicto entre los escolares.....</i>	19
1.3.3. <i>El conflicto en el aula de Educación Física.....</i>	21
1.4. HABILIDADES SOCIALES Y EDUCACIÓN EN VALORES.....	23
1.4.1. <i>Habilidades sociales .....</i>	24
1.4.2. <i>La educación en valores para favorecer la convivencia .....</i>	25
1.4.3. <i>Las actividades cooperativas como recurso para la educación en valores.....</i>	27
1.5. INVESTIGACIONES SOBRE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS EN LA EDUCACIÓN .....	31
1.5.1. <i>Beneficios del juego cooperativo.....</i>	34
1.5.2. <i>Dificultades en la práctica de los juegos cooperativos.....</i>	36
1.5.3. <i>El juego cooperativo en la regulación de conflictos .....</i>	38
<b>2. MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO.....</b>	<b>41</b>
2.1. PARADIGMA CUALITATIVO .....	41
2.2. ESTUDIO DE CASO.....	45
2.2.1. <i>Estructura conceptual del caso .....</i>	47
2.2.1.1. <i>Selección del caso .....</i>	47
2.2.1.2. <i>Definición del tema de investigación. (Issues).....</i>	48
2.2.1.3. <i>Recogida de datos .....</i>	49
2.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS .....	50
2.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS, CREDIBILIDAD Y RIGOR EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA .....	52
2.4.1. <i>Criterios de rigor .....</i>	54
2.4.1.1. <i>Credibilidad.....</i>	54
2.4.1.2. <i>Transferabilidad.....</i>	55
2.4.1.3. <i>Dependencia.....</i>	56
2.4.1.4. <i>Confirmabilidad.....</i>	57
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>59</b>
3.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR .....	60
3.2. ESTUDIO DE CASO.....	62
3.2.1. <i>Selección del caso y características .....</i>	63
3.2.2. <i>Estructura conceptual del caso .....</i>	64
3.2.2.1. <i>Contexto educativo y social del centro .....</i>	65
3.2.2.2. <i>Características del alumnado .....</i>	68
3.2.2.3. <i>Experiencia previa del alumnado con actividades cooperativas .....</i>	69
3.2.2.4. <i>Propuesta de intervención.....</i>	69
3.2.3. <i>Selección de informantes y acceso al campo .....</i>	72
3.2.4. <i>Definición de Issues.....</i>	74
3.2.5. <i>Propuesta de tópicos o declaraciones temáticas.....</i>	75

3.2.6.	<i>Definición de las preguntas informativas</i> .....	76
3.2.7.	<i>Selección de minicasos, documentos y técnicas</i> .....	78
3.2.8.	<i>Análisis de datos</i> .....	84
3.3.	PROCESOS ÉTICOS EN LA INVESTIGACIÓN.....	88
3.4.	CRITERIOS DE RIGOR.....	89
3.4.1.	<i>Credibilidad</i> .....	90
3.4.2.	<i>Transferabilidad</i> .....	91
3.4.3.	<i>Dependencia</i> .....	92
3.4.4.	<i>Confirmabilidad</i> .....	92
<b>4.</b>	<b>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>95</b>
4.1.	CREENCIAS Y ACTITUDES DE LA PRÁCTICA DOCENTE.....	95
4.1.1.	<i>Actitud del docente ante los conflictos</i> .....	95
4.1.2.	<i>Percepción del docente sobre la participación</i> .....	101
4.1.3.	<i>Percepción del docente de la evolución del alumnado</i> .....	103
4.2.	CONDUCTAS.....	105
4.2.1.	<i>Conductas disruptivas</i> .....	106
4.2.2.	<i>Respuesta del alumnado ante un conflicto</i> .....	119
4.2.3.	<i>Conductas asertivas</i> .....	121
4.2.4.	<i>Evolución de las conductas asertivas en el alumnado</i> .....	127
4.3.	JUEGO.....	132
4.3.1.	<i>Participación del alumnado en el juego</i> .....	132
4.3.2.	<i>Cumplimiento de las reglas del juego</i> .....	136
4.3.3.	<i>Uso de las estrategias en el juego</i> .....	136
4.3.4.	<i>Conductas derivadas del juego</i> .....	139
<b>5.</b>	<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>143</b>
5.1.	CONCLUSIONES GENERALES DE NUESTRO ESTUDIO.....	143
5.2.	CONTRIBUCIÓN DEL JUEGO COOPERATIVO AL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES.....	145
5.3.	DIFICULTADES EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....	146
5.4.	LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	147
	<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>149</b>
	<b>ANEXO I: FICHA SOLICITUD JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN</b> .....	<b>163</b>
	<b>ANEXO II: PROGRAMACIÓN JUEGOS COOPERATIVOS</b> .....	<b>167</b>
	<b>ANEXO III: SOCIOGRAMAS</b> .....	<b>189</b>

## Índice Tablas

TABLA 1.1.....	7
TABLA 1.2.....	17
TABLA 1.3.....	35
TABLA 2.1.....	44
TABLA 2.2.....	58
TABLA 3.2.....	72
TABLA 3.3.....	77
TABLA 3.4.....	84
TABLA 3.5.....	87
TABLA 3.6.....	88
TABLA 3.7.....	88
TABLA 4.1.....	112
TABLA 4.2.....	116
TABLA 4.3.....	117
TABLA 4.6.....	135

## Índice Figuras

FIGURA 3.1.....	65
FIGURA 4.4.....	130
FIGURA 4.5.....	131

# Introducción

---

Una de las motivaciones al elegir este tema fue el observar durante mis prácticas de 4º de Grado los conflictos que surgían entre los estudiantes durante las clases. Por ello, me resultó interesante poder investigar acerca de cómo mejorar las relaciones entre el alumnado dado que los conflictos, en mayor o menor medida, son un hecho que está presente en los centros escolares y que preocupa tanto a los docentes como a las familias.

Encontramos gran cantidad de publicaciones acerca de los conflictos en las aulas y la necesidad de desarrollar diferentes programas que ayuden a fomentar el desarrollo de habilidades sociales en los menores y trabajar la educación en valores con el fin de minimizar los conflictos en las aulas.

Desde la Educación Física también podemos realizar este trabajo y, por ello, partimos en el capítulo 1 de la literatura donde explicamos, en base a las teorías de diferentes autores, cómo los juegos cooperativos son un buen recurso para el desarrollo de habilidades sociales y la mejora de la convivencia escolar.

En el capítulo 2, se presentan los pasos a seguir, en base a la literatura, en el desarrollo de la metodología utilizada para esta investigación. En este caso, profundizaremos en las características de la investigación cualitativa y, asimismo, en el estudio de caso como método utilizado para nuestro estudio.

Para finalizar este capítulo, expondremos diferentes aspectos esenciales

sobre la ética en la investigación así como los criterios que dan validez y rigor a los estudios cualitativos.

A continuación, en el capítulo 3 definiremos el desarrollo del proceso de nuestra investigación: planteamos el problema, definimos la pregunta de investigación que dirigirá nuestro estudio y presentaremos los objetivos. Igualmente, se plantea la estructura conceptual del caso y se explica detalladamente cómo se realizará el análisis de datos.

Para finalizar este apartado, se define cómo se aplica a nuestro caso las cuestiones éticas y los criterios de rigor.

En el capítulo 4, se muestran los resultados del análisis de datos de nuestro caso incluyendo extractos de los datos que iluminen los resultados y ayuden a su comprensión.

En el 5º y último capítulo, se expondrán las conclusiones extraídas de la investigación tratando de dar respuesta al problema de nuestro estudio. Asimismo, presentamos también en este capítulo las dificultades encontradas al llevar a cabo la investigación y una serie de posibles líneas futuras de actuación.

Tras esta pequeña introducción de lo que se tratará en este estudio pasaremos a continuación a presentar los fundamentos teóricos en los que se basa esta investigación.

# 1. Marco teórico

---

Este primer capítulo recoge la fundamentación teórica de la temática de la investigación. Dado que nuestra investigación gira en torno a los juegos cooperativos, comenzaremos este apartado desarrollando cómo influye el juego en el desarrollo infantil para después adentrarnos en el propio juego cooperativo.

Asimismo, el otro pilar de nuestra investigación son los conflictos y el uso de las habilidades sociales para regulación de los mismos, por lo que abordaremos, desde las teorías de diferentes autores, cómo se perciben actualmente los conflictos en los centros escolares y de qué manera creen que las habilidades sociales ayudan a la convivencia escolar.

Finalmente, cerraremos este capítulo con la presentación de diferentes investigaciones previas sobre el uso de actividades cooperativas en la educación.

## **1.1. El juego en el desarrollo infantil**

En este capítulo hablaremos sobre la importancia del juego en el desarrollo infantil así como sus posibilidades educativas en los centros escolares. Además, veremos las ventajas y desventajas de los juegos según su estructura de meta y las razones que nos llevan a promover la cooperación en los juegos.

### **1.1.1. La importancia del juego en el desarrollo infantil**

El juego es una herramienta importante para el desarrollo humano. Para autores como Freud o Piaget el juego es una actividad fundamental para el desarrollo psicológico del niño.

Payà (2007) caracteriza el juego como una actividad lúdica y placentera que no necesita entrenamiento, con un fin en sí misma y cuyas reglas son flexibles y modificables.

Orlick (1990, p.15) afirma que: “el mundo del juego es el medio natural de los niños y niñas para el desarrollo personal y el aprendizaje positivo.”

Según García, Gutiérrez, Marqués, Román, Ruiz y Samper (1998) el juego es una actividad placentera que motiva al niño de tal manera que este la practica de forma natural y, por tanto, no debe producir frustración. Así mismo, debe ser una actividad que el menor realice de forma libre y por tanto nunca se le debe obligar a jugar.

El juego hace que el niño eluda la realidad, introduciéndose en un mundo ficticio y produciendo en él una gran satisfacción. Además, favorece el desarrollo de la creatividad y la imaginación así como la expresión y la comunicación ya que a través del juego exteriorizan más fácilmente sus sentimientos.

Teniendo en cuenta estas características podemos afirmar que el juego es el medio natural que utilizan los niños para socializar, experimentar y

divertirse. Es una actividad fundamental para su desarrollo y aprendizaje, así como la manera que tiene de poner en marcha su imaginación, de expresar su manera de ver el mundo y de desarrollar su creatividad. Desde el punto de vista físico, el juego contribuye al desarrollo psicomotriz de los menores.

Prácticamente desde el nacimiento, utilizan el juego realizando movimientos que poco a poco se irán ampliando hacia otros más complejos. Al igual que las habilidades motrices de los niños/as van evolucionando, también lo hace el juego, que va cambiando según su edad, sus gustos y el ambiente que le rodea (familia, colegio, amigos...).

El juego puede ser utilizado no solo de forma lúdica, sino también con un fin pedagógico. Para que el juego sea educativo es necesario que tenga unos objetivos que lleven a los jugadores a obtener una serie conocimientos, desarrollar unas habilidades físicas y una facultades morales (López Cutillas y García Vallejo, 2011).

Si trasladamos el juego a las clases de Educación Física de una manera planificada, este será más efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que será el profesor quien proponga el juego, el cual es regulado con una serie de normas que servirán para condicionar la labor del docente, estableciendo el proceso a seguir durante la ejecución de la acción y regulando la realización de ciertas actuaciones. Además, los docentes buscarán cumplir una serie de objetivos educativos como por ejemplo: plantear un problema al que los

estudiantes deberán dar solución teniendo en cuenta que el grado de dificultad sea el adecuado, facilitar el desarrollo del trabajo creativo y el estímulo emocional. Desarrollar aquellas habilidades en las que el menor tenga presente mayores dificultades, facilitar el trabajo en equipo, etc. (Chacón, 2008).

Asimismo, tomando en consideración el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria dice:

“La Educación Física deberá ofrecer situaciones, materiales, recursos, y contextos de aprendizaje variados, que:

- Utilicen el juego como recurso imprescindible de aprendizaje, acorde con las intenciones educativas, y como herramienta didáctica por su carácter motivador”.

Teniendo en cuenta este extracto del Real Decreto, desde la docencia no debemos olvidar la importancia de utilizar recursos que resulten motivadores para los estudiantes.

Carreras, Navarro y Martín (2010) acuden a autores clásicos para presentarnos una diversidad de teorías sobre el juego infantil que nos explican por qué el juego es un buen recurso para el para el aprendizaje en los menores. Estas teorías se resumen en la tabla 1.1.

Tabla 1.1  
*Teorías del juego infantil. Carreras et al (2010)*

---

<b>Spencer</b>	Las energías sobrantes no liberadas en otras actividades se liberan en el juego. Por tanto, para este autor el juego ayuda a liberar el exceso de energía.
<b>Karl Gross</b>	El juego es un entrenamiento que servirá a los niños para que lo apliquen más adelante en la vida adulta. Es decir, a través del juego los menores aprenden aspectos que son esenciales para su socialización y la preparación para etapas adultas.
<b>Piaget</b>	El menor, para avanzar cognitiva y emocionalmente, debe adaptarse a la vida que le rodea. Piaget habla de tres formas de interactuar con el entorno: asimilación, acomodación y adaptación. El juego para él es una actividad que no conlleva esfuerzo y ayuda al menos a esa adaptación al mundo real.
<b>Vigotsky</b>	Se centra en el juego simbólico, el cual para él solo es ficción y no corresponde a la realidad. Sin embargo, en él se adquieren competencias que ayudan al desarrollo de las capacidades intelectuales. Además, afirma que el juego es una actividad social en la que la cooperación permite el aprendizaje y perfeccionamiento de los papeles que se desarrollan y entender su significado. Los menores, durante el juego, manifiestan ciertas conductas que en ocasiones se encuentran por encima de sus propias capacidades, creando lo que Vigotsky denomina "zona de desarrollo próximo". Esta se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real del alumno, es decir, aquello que sería capaz de hacer por sí mismo, sin ayuda; y el nivel de desarrollo potencial, o lo que es lo mismo, aquello que el menor sería capaz de hacer con ayuda de otra persona más capacitada.

---

Haciendo un resumen de lo visto hasta ahora, llegamos a la conclusión de que el juego puede convertirse en un recurso útil en el contexto educativo. Además de los efectos positivos que el juego tiene sobre el desarrollo de los menores, también actúa como facilitador del aprendizaje a la vez que los niños

se divierten. Por todo ello, y como afirma la propia Ley Educativa actual (LOMCE), el juego debe ser un recurso que se utilice como medio de aprendizaje.

## **1.2. El juego cooperativo**

En este apartado nos adentramos en el juego cooperativo, haciendo primeramente un breve recorrido histórico; a continuación explicamos qué son los juegos cooperativos y finalmente cuáles son sus características esenciales.

### **1.2.1. Antecedentes históricos**

Comprender el concepto actual de juego cooperativo implica relacionarlo con sus antecedentes históricos, conocer cómo y con qué intención surge un modo de jugar en el que alcanzar el propósito del juego implique necesariamente la cooperación entre los participantes. En este sentido, el punto de partida podemos encontrarlo en 1949, cuando Deutsch formula su teoría de la cooperación y la competición en la cual afirma que cuando se interrelaciona en un grupo, existen dos formas de lograr un objetivo, bien a través de la cooperación o bien mediante la competición. Así, plantea que utilizando la cooperación solo se puede alcanzar el objetivo si el resto de participantes alcanza el suyo, mientras que en la competición, si alguien alcanza el objetivo buscado, al menos, otra persona no puede alcanzarlo.

Theodore Lentz, psicólogo que buscaba que la investigación por la paz se convirtiera en una disciplina científica, creía que el tipo de juego que los niños y los adultos practicaban también influía en la manera de enfrentarse a los conflictos. Partiendo de esta idea y con la influencia de la teoría de Deutsch (1949), publicó en 1950, junto a Ruth Cornelius, un manual titulado "*All together. A manual of cooperative games*" (Todos juntos. Un manual de juegos cooperativos). En él proponía un modo de jugar en el que no hubiera vencedores ni vencidos y donde para conseguir un objetivo fuera necesaria la cooperación de todos los jugadores.

Desde ese planteamiento algunos grupos pacifistas estadounidenses comenzaron a desarrollar nuevos juegos cooperativos, sin perder nunca el objetivo de trabajar valores como la confianza, el respeto y la ayuda mutua.

A principios de los años 70, en San Francisco, otra serie de grupos alternativos promueven los denominados *New Games* o *Nuevos Juegos*, que permiten la participación simultanea de todo tipo de personas y edades. En 1973 se realiza en Estados Unidos la primera gira de *New Games*, y un año después se constituye la *New Games Foundation*, cuyo objetivo era el de difundir estas propuestas, buscando la participación de todas las personas y la diversión en lugar del resultado (Velázquez, 2008).

En 1976, Flugelman publica *“The New Games Book”* (El libro de los juegos nuevos) donde se recogen algunos de los juegos creados en la *New Games Foundation*.

Aún así, debemos aclarar que los New Games no son propiamente juegos cooperativos, ya que la mayoría de los juegos descritos en los libros de Flugelman, presentan algún tipo de oposición en las acciones de los participantes, aunque no aparece la competición (Velázquez, 2013).

Los New Games buscan la participación de todos de manera que nadie quede excluido del juego, dando la libertad al jugador de modificar o crear su propio juego en función de sus necesidades. Los New Games y los juegos cooperativos son actividades que tienen en común la promoción de la cooperación y la comunicación entre los participantes, así como favorecer una actitud sensibilizadora y solidaria entre los mismos.

En 1978, el canadiense Terry Orlick publica dos libros: *“Winning Through Cooperation”* (Ganar a través de la cooperación) y *“The Cooperative Sports and Games Book”* (El libro de los juegos y deportes cooperativos). En ellos se destaca la idea de evitar los efectos negativos de la competición en edades tempranas, por ejemplo sobre la autoestima de algunos niños y niñas que no destacan en actividades competitivas. Para ellos plantea otro tipo de actividades motrices como son los juegos cooperativos, que permiten la participación de todo tipo de personas favoreciendo el trabajo en equipo, el respeto mutuo o la creatividad.

De este modo, el primer lugar donde se puso en práctica y se evaluó la inclusión de juegos cooperativos en programas específicos de Educación Física fue a principios de los años 80 en la universidad de Ottawa donde Orlick trabajaba como docente.

En 1986, se publica en España la traducción del libro de Orlick, con el título de "Juegos y deportes cooperativos." Hasta entonces las publicaciones referidas al juego cooperativo se limitaban a unos artículos en revistas divulgativas que recogían la filosofía de los juegos cooperativos.

En 1995 se publica en España el primer libro de juegos no competitivos orientados específicamente para el área de Educación Física, (Velázquez, Cáceres, Fernández-Arranz, García Díez y Ruiz, 1995), se trata de la primera publicación que recoge diferentes actividades clasificadas según su estructura de meta directamente enfocadas para ser desarrolladas en las clases de Educación Física.

En el ámbito teórico, destaca la publicación de Omeñaca y Ruiz (1999) en la que se hace un breve repaso a la literatura sobre juegos cooperativos, pero la mayor parte del libro la ocupa un fichero de juegos cooperativos clasificados según el tema de la Educación Física que se trabaja (p. ej., lanzamientos y recepciones, saltos, expresión corporal, iniciación deportiva, etc.). Este libro tiene su continuidad en otro (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001), donde se presentan una serie de bases teóricas sobre la educación física y los juegos

cooperativos e incluye una serie de unidades didácticas cooperativas dirigidas a educación primaria.

Garaigordobil (2003, 2004, 2005) publica tres libros sobre juegos cooperativos y creativos para niños de entre 6 y 12 años. Se trata de una serie de libros en los que recoge una programación estructurada basada en el juego cooperativo; la autora plantea además la metodología y los instrumentos de evaluación con el objetivo de investigar el fomento la creatividad a través del juego cooperativo.

En 2006 publica, junto a Fagoaga, otro libro sobre la utilización del juego cooperativo como recurso para prevenir la violencia en los centros educativos.

Velázquez (2008) nos presenta cómo introducir actividades cooperativas en Educación Física para la resolución de conflictos, además explica qué conflictos pueden surgir durante la práctica de estos juegos y cómo podemos solucionarlos.

Desde otro punto de vista como es el uso de la cooperación para el desarrollo de habilidades y competencias sociales referenciamos a algunos autores como Goudas y Magotsiou (2009), Salazar y Murrieta (2013), Omeñaca, Bueno y Bueno (2015) y Velázquez (2016).

Finalmente hay que señalar que en la actualidad, como elemento fundamental, existe un congreso internacional de actividades físicas cooperativas que se viene celebrando desde el año 2001. El congreso se celebró

anualmente desde este año hasta el 2004 y hoy en día tiene un carácter bianual.

Su última edición, la décima, tuvo lugar en Barcelona en el año 2016.

Tras ponernos en situación acerca de la evolución histórica del juego cooperativo, cómo se introdujo en el ámbito educativo y conocer algunas de las publicaciones más destacadas, trataremos ahora de dar una definición propia a qué son los juegos cooperativos, haciendo un repaso por algunas definiciones propias de autores de diferentes épocas.

### **1.2.2. Definición de juego cooperativo**

La Real Academia Española define cooperar como “Obrar conjuntamente con otro u otros para la consecución de un fin común.”

A lo largo de la historia varios autores han realizado diferentes afirmaciones sobre la cooperación que nos ayudan a conformar una definición de juego cooperativo.

Los pioneros fueron May y Dobb (en Deustch, 1949) quienes señalaron que tanto la competición como la cooperación surgen de una misma situación, la búsqueda de un mismo fin por, al menos, dos individuos. La diferencia reside en que en competición el fin buscado no puede ser logrado por todos los individuos mientras que en cooperación puede ser alcanzado por todos los individuos.

Sherif (1956) señala que se puede actuar en equilibrio cuando trabajando de forma individual o en grupo existe un fin común.

Estos tres autores introducen, desde un punto de vista general de la cooperación, algunas situaciones que posteriormente son tomadas como propias del juego cooperativo que son la existencia de un fin común y que dicho fin puede ser logrado por todos los participantes. A partir de aquí, los siguientes autores definen el juego cooperativo de la siguiente manera.

Orlick (1986) destaca que ningún participante es eliminado durante el juego y que ayuda a evitar la existencia de niños/as pasivos. Asimismo, Orlick en 1990 afirma que los deportes cooperativos ayudan a que los estudiantes sean más felices y se conviertan en personas íntegras.

Garairgordobil (2002) lo define como aquel donde se proporciona ayuda a la vez se acepta la que nos dan los demás para lograr un fin común.

Velázquez (2013) destaca que una de las características esenciales del juego cooperativo radica en la importancia de que no exista ningún tipo de oposición entre las acciones de los participantes.

Por tanto, a modo de síntesis de las ideas extraídas de la literatura, podemos definir los juegos cooperativos como aquellos juegos en los que los participantes deben trabajar de forma conjunta, compartiendo responsabilidades para alcanzar un objetivo común, de manera que si el objetivo es alcanzado podemos decirles que lo han logrado, de lo contrario, que no lo han conseguido. De esta manera, nunca se compite entre personas, lo que

nos lleva a favorecer el compañerismo y mejorar las relaciones del grupo así como a fomentar la autoestima de los estudiantes.

### **1.2.3. Características del juego cooperativo**

Varios autores han ido aportando su visión del juego cooperativo y sus características esenciales. Así, Pallares (1978) destaca cuatro características:

- El fin común de los participantes es trabajar juntos.
- Los jugadores deben utilizar sus habilidades aunando esfuerzos para lograr el objetivo.
- Si se consigue el objetivo todos ganan, de lo contrario, todos pierden.
- La competición es contra elementos no humanos, nunca entre personas.

Orlick (1986), considera como primordiales en el juego cooperativo otras cuatro características: cooperación, aceptación, participación y diversión. Más tarde profundiza en estas características relacionándolas con aspectos sobre la libertad (Orlick, 1990):

- Libres de competir: la competición hace que la autoestima de la persona dependa de si esta gana o no el juego. Aceptar el éxito competitivo como lo más importante hace que las personas sean capaces de destruir a los demás durante este proceso solo para alcanzar su fin.
- Libres para crear: los juegos cooperativos permiten desarrollar la creatividad del niño, de esta manera obtienen una satisfacción personal al crear soluciones a diferentes problemas.

- Libres de la exclusión: los juego en los que hay eliminados o simplemente los jugadores son expulsados por sus compañeros por el hecho de tener menos destrezas, hacen que éstos se sientan rechazados, quitándoles la oportunidad de participar y mejorar en sus habilidades. El juego está diseñado para la diversión, la competición elimina ese elemento para centrarse en el éxito.
- Libres para elegir: dejar la búsqueda de soluciones en manos de los menores hace sentir que son autónomos, capaces y responsables. De esta manera también aumentará su motivación y seguridad en sí mismos.
- Libres de la agresión: los deportes violentos o la importancia del resultado en el juego puede fomentar la violencia y la agresividad.
- Omeñaca y Ruiz (1999) añaden la necesidad de que los participantes no se dediquen únicamente a sumar esfuerzos, sino que su misión es cooperar, es decir, coordinar sus acciones. Inciden también sobre la importancia del proceso y el disfrute del mismo frente a los resultados concediendo así una mayor importancia al aprendizaje obtenido durante el proceso.

A partir de lo expuesto, podemos sintetizar las características del juego cooperativo en la tabla 1.2.

Tabla 1.2

*Características de los juegos cooperativos. Elaboración propia*

<b>¿Qué son?</b>	Actividades grupales en las que se requiere la participación coordinada de todos los jugadores.
<b>Cuál es su fin</b>	Lograr un objetivo común. El disfrute y el proceso de desarrollo, sin buscar resultados.
<b>Elementos que no pueden aparecer</b>	La competición entre personas. No hay vencedores ni vencidos, todos ganan o todos pierden. No existe la exclusión ni la eliminación.

Dadas las características de los juegos cooperativos cabe reflexionar que estos pueden ser utilizados como recurso para ayudar al desarrollo de habilidades sociales o comunicativas que favorezcan la resolución los conflictos entre el alumnado.

A continuación, veremos qué conflictos pueden surgir en las aulas y cómo podemos ayudar a su disminución a través del juego cooperativo.

### **1.3. El conflicto en los centros escolares**

En este apartado abordaremos qué entendemos por conflicto, las posibles causas que pueden desencadenar diferentes conflictos en los centros escolares, así como los conflictos específicos que se derivan de la clase de Educación Física y cómo, a través de la cooperación, podemos trabajar una educación en valores que nos ayude a prevenir y minimizar estos conflictos.

### **1.3.1. Concepto de conflicto**

Aquellas veces en las que escuchamos la palabra conflicto automáticamente la asociamos a violencia, disputa, agresión, tensión, etc. Y por tanto tratamos de evitar situaciones que puedan desembocar en dichas actuaciones. Tratar el conflicto significa mediar en los problemas de convivencia que puedan surgir en el centro escolar.

Cuando varias personas trabajan en grupo existen varios factores que influirán en el equilibrio del mismo. Los conflictos más habituales en la convivencia escolar son: conflictos interpersonales, desmotivación, conductas disruptivas, rechazo social entre iguales y bullying (Ibarrrola e Iriarte, 2012).

Convivencia y conflicto son dos situaciones que van unidas. Convivir significa mantener diferentes relaciones sociales siguiendo unos códigos valorativos, en un contexto social concreto (Jares, 2001). Considerando la teoría no violenta del conflicto se destaca la idea de que el conflicto no es inexorablemente negativo (Jares, 2002), ya que son estas situaciones las que se aprovechan para trabajar la sociabilidad, la positividad y profundizar en los valores de convivencia.

Debemos dejar clara la diferencia entre el concepto de conflicto y el concepto de violencia. Por violencia no se entiende solo el hecho de una agresión física, sino que también abarca todo aquello que dificulta la autorrealización de una persona. Conflicto es cualquier tipo de desacuerdo que

puede manifestarse en diferentes momentos o situaciones (Arellano, 2007); es decir, es la manifestación de la falta de entendimiento por diferencias de opinión o intereses.

Por tanto, entendemos por conflicto diferentes conductas, no necesariamente agresivas, que se manifiestan cuando existe una falta de desacuerdo entre dos o varias personas.

Dentro del ámbito escolar son el propio centro escolar y el profesorado quienes, por consiguiente, deben trabajar en el refuerzo de los valores y hábitos de convivencia necesarios para formar personas capaces de tomar sus propias decisiones desde el respeto, la solidaridad y el compromiso con los demás favoreciendo así la convivencia dentro y fuera de la escuela.

### **1.3.2. Factores que causan el conflicto entre los escolares**

Los conflictos que podemos observar en las aulas y, concretamente en Educación Física, no siempre tienen su raíz en las propuestas desarrolladas en las mismas clases. En ocasiones, las causas radican en otros ámbitos como puede ser el ámbito social.

Desde este punto de vista, Parés (2014) nos sitúa en los cambios económicos políticos y sociales por los que la sociedad ha pasado entre los años 2008 y 2014. Estos cambios que afectan también a los jóvenes y niños de nuestra sociedad traen consigo una serie de consecuencias que se pueden ver reflejadas en el ámbito escolar.

La crisis económica ha llevado consigo la desestructuración de muchas familias. Las diferentes situaciones laborales, familiares y económicas que viven pueden llegar a influir en los niños, generando en ellos un cambio en la actitud y comportamiento.

Rodríguez Izquierdo (2003) nos presenta otra realidad con la que nos encontramos hoy en día en las escuelas, la llegada de inmigrantes. Aquí nos encontramos con la presencia de culturas y religiones diferentes las cuales son algunas de las causas de las situaciones conflictivas que se viven en las aulas, lo que nos obliga a promover una adaptación a esta realidad.

Por ello, autores como Echeita y Navarro (2014) nos hablan de la necesidad de una educación inclusiva y en valores. Entre todos los valores posibles destacan cinco: igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad.

Asimismo, Jares (2006) nos describe una serie de factores que obstaculizan la convivencia escolar, estos factores pueden ser ideológicos, socioeconómicos, culturales o de diversas formas de violencia. Hablamos de situaciones reales que se viven actualmente en los centros escolares como son la no inclusión del alumnado, la desigualdad, la falta de interés por parte del alumno y también de las familias, la conversión de muchos centros en centros gueto, la discriminación, la desautorización de los profesores, etc. Todas estas

situaciones llevan consigo la necesidad de que el centro y los docentes busquen y utilicen diferentes recursos y/o metodologías para solventar estas dificultades.

Concluimos, por tanto, que la realidad escolar actual es plural y diversa. En este contexto los centros educativos tienen la necesidad de buscar recursos o metodologías que permitan la promoción y desarrollo de una cultura de paz, respeto y convivencia entre los escolares, realizando así una pequeña aportación en la contribución de una sociedad democrática.

### **1.3.3. El conflicto en el aula de Educación Física**

Como se ha comentado anteriormente, hay situaciones sociales que pueden generar en el alumno un cambio en su actitud y comportamiento que puede ser observable dentro del aula. En Educación Física concretamente, el juego requiere poner en práctica las relaciones sociales entre el alumnado creando interacciones y generando emociones que pueden llevar a la tensión entre los participantes del juego (Sáez y Lavega, 2015).

Autores como Ramos y Hernández (2014) o Belando, Moreno-Murcia y Borges (2014) nos presentan algunos tipos de discriminaciones observadas en el área de Educación Física, que radican en los estereotipos que existen acerca de la práctica de actividad física:

- Los niños son enfocados a actividades que requieran esfuerzo mientras que las niñas a la práctica de habilidades motrices.

- Menor participación de niños o de niñas en según qué actividades; esto es debido a que las actividades que están más enfocadas al trabajo de condición física o deportes se asignan a los niños mientras que las niñas se enfocan más en actividades cooperativas o de salud.
- Rechazo de alumnado cuyo nivel en sus habilidades físicas es más bajo que el del resto, ya que en juegos competitivos prefieren jugar con los más rápidos, hábiles o fuertes.

Desde el punto de vista sociológico, Sánchez (2010) enfatiza que la educación no deja de estar ligada a las creencias personales de cada uno, por lo que podemos encontrar la exclusión de alumnado a causa de los prejuicios o conductas xenófobas de otros alumnos, que ya se reflejan a edades tempranas.

A parte de estos estereotipos o rechazo hacia ciertos alumnos, durante el juego pueden surgir también una serie de conflictos, presentados por Velázquez (2008), que derivan de otras circunstancias; problemas que surgen por la falta de comunicación durante la realización de una actividad. Es importante que el alumnado aprenda a escuchar a sus compañeros y respeten sus opiniones.

Asimismo, podemos encontrarnos con alumnado que tiene tendencia al liderazgo, por lo que intentarán organizar el juego asignando roles a sus compañeros, con los que estos pueden no estar de acuerdo.

El alumnado que es muy competitivo o que busque ganar el juego a toda costa, intentará hacer trampas durante el mismo y estas serán automáticamente recriminadas por sus compañeros.

Crear grupos de trabajo o de juego es otra situación que puede generar conflicto si no están en el mismo grupo que sus amigos o están en un grupo con compañeros con los que no son afines.

El uso de materiales puede ser también causa de algunos conflictos, en tanto en cuanto, más de un niño quiera usar el mismo material a la vez.

Todo este tipo de conductas son, en mayor o menor medida, habituales en las clases de Educación Física, lo cual no significa que vayan a generar conductas graves, pero si pueden conducir al deterioro del clima del grupo, por lo tanto, será tarea del docente buscar recursos o metodologías que eviten este tipo de situaciones. En este caso proponemos las actividades cooperativas para intentar obviar o minimizar este tipo de comportamientos e igualmente nos ayuden a desarrollar habilidades sociales en el alumnado indispensables para mantener un buen clima de aula, como veremos en el siguiente apartado.

#### **1.4. Habilidades sociales y educación en valores**

En esta sección aclararemos qué entendemos por habilidades sociales, qué valores debemos fomentar desde la Educación Física y cómo los trabajamos a través de la cooperación.

#### **1.4.1. Habilidades sociales**

Las habilidades sociales constituyen un conjunto de diferentes capacidades de acción las cuales son aprendidas y se exteriorizan en situaciones de interacción social. Están orientadas a la consecución de ciertos objetivos y vienen determinadas por el contexto donde tienen lugar (Sanz, Gil y García, 1998). Definimos, por tanto, las habilidades sociales como aquellas conductas que se ponen de manifiesto cuando nos relacionamos con otras personas, como por ejemplo: pedir un favor, disculparse, compartir, mostrar enfado, solucionar un conflicto, dar ánimos, etc. (Monjas, García Larrauri, Elices, Francia y Benito, 2004). Actualmente la enseñanza de las habilidades sociales forma parte del campo de la educación. Existe una relación entre la competencia social y el éxito escolar y social; por lo tanto esto justifica la necesidad de desarrollar las habilidades sociales en la infancia, tanto para su formación integral y desarrollo social, como para mejorar la convivencia en el aula (Bravo y Herrera, 2011).

El desarrollo evolutivo de los menores implica la realización de nuevas tareas en función de su edad. A la hora de relacionarse con otros niños o niñas ponen en práctica y afianzan sus habilidades sociales como pueden ser saludar, ofrecer consuelo, ayudar, dar una opinión, animar, etc. La participación en nuevas situaciones son las que hacen necesario el desarrollo de nuevas conductas (Monjas et al, 2004).

Dicha interacción es la que hace que el menor desarrolle por sí mismo esas habilidades y valore las de los demás. En el período escolar es importante aprender ciertas habilidades como respetar los turnos, escuchar a los demás cuando están hablando así como respetar la opinión de otros compañeros/as.

Habilidades como comprender la comunicación no verbal o saber establecer un diálogo para socializar con los demás son aspectos importantes que han de trabajarse en la etapa escolar. Igualmente, es importante que el menor sepa gestionar sus emociones y no se deje llevar por ellas (Betina y Contini, 2011).

En conclusión, podemos decir que las habilidades sociales son una serie de competencias que los menores adquieren de forma evolutiva en función de su edad y a través de las interacciones con otras personas.

Aunque estas habilidades son adquiridas de forma autónoma, desde la escuela podemos ayudarles a afianzar dichas conductas para que sean enfocadas desde ciertos valores educativos.

#### **1.4.2. La educación en valores para favorecer la convivencia**

La forma de mantener una convivencia entre los escolares que minimice el surgimiento del conflicto es promover una serie de valores como son el respeto, el diálogo, la solidaridad, la atención a la diversidad, la felicidad y la esperanza (Fraile, López Pastor, Ruiz Omeñaca y Velázquez, 2008).

Desde el ámbito de la Educación Física y siguiendo las explicaciones de estos seis valores según Fraile, López Pastor, Ruiz Omeñaca y Velázquez (2008), podemos trabajar dichos valores de la siguiente manera:

**Respeto:** se trata de considerar a los demás por igual, desde la tolerancia; sin infravalorar a nadie por ninguna razón. De igual manera, el docente debe promover también el cumplimiento de las normas del juego.

**Diálogo:** es la capacidad de comunicación entre las personas. Fomentando el diálogo ayudaremos a que el alumnado comparta ideas y exprese emociones. Desde este punto, no solo se debe fomentar el diálogo sino también la escucha.

**Solidaridad:** entendemos por solidaridad el apoyo a otras personas que puedan requerir ayuda. Desde la actividad física podemos promoverlo como la ayuda hacia aquellos niños o niñas que tienen una menor capacidad de rendimiento por parte de aquellos que están mayor capacitados.

**Atención a la diversidad:** el docente debe conocer las necesidades del alumnado para poder responder a aquellas que sean particulares de cada uno. Igualmente, aquí también entendemos como atender a la diversidad el hecho de que todos nuestros alumnos y alumnas trabajen juntos, sin distinción de sexo, etnia, cultura, religión, etc.

**Felicidad:** utilizar actividades en las que se trabaje el sentido del humor. En este sentido, García Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos (2004) nos

presentan cuatro dimensiones del sentido del humor constructivo; crear humor o no perder la ocasión de reír; apreciar el humor, es decir, tomarse la vida en serio pero con toques de humor; afrontar los problemas de forma optimista y utilizar el humor en las relaciones sociales. Cada uno de los aspectos mencionados anteriormente puede ayudar a romper barreras para lograr un acercamiento con los demás.

Esperanza: se relaciona con el deseo o la ilusión y, por tanto, con la alegría. Esta es una competencia docente en la que su tarea es conducir los procesos de aprendizaje de los estudiantes para lograr formar personas autónomas y responsables, preparadas para vivir en sociedad (Pérez Gómez, 2007).

Si contemplamos todos estos valores desde el trabajo de aula ayudamos a mejorar la convivencia en la misma. Por otra parte, la inclusión en las prácticas docentes de estos valores posibilita la creación de espacios en los que se contribuya, desde la escuela, a formar personas responsables, autónomas y con carácter crítico, que sepan defender sus derechos respetando los de los demás.

#### **1.4.3. Las actividades cooperativas como recurso para la educación en valores**

Tofler (en Vargas 2016), nos dice que la civilización lleva un ritmo tan acelerado que cuestiona la propia capacidad de la humanidad para adaptarse a esos cambios bruscos y a sus efectos sociales y psicológicos. Entre esos cambios

se encuentran el uso de las nuevas tecnologías. Desde este punto de vista, Area y Pessoa (2012) advierten que las tecnologías de la información inciden en la sociedad tanto desde el punto de vista social como político, llevando consigo en numerosas ocasiones a conductas sociales negativas, por lo que desde las escuelas se debe enseñar a los menores a ser personas más responsables y críticas.

Vargas (2016) habla de la globalización como otro paradigma de nuestra época, que provoca esa aceleración en la civilización y cuyo impacto se manifiesta en numerosos ámbitos de la sociedad como son el político, económico, cultural, comercial, etc. Pero también en el ámbito educativo.

Vivimos en una época en la que las habilidades y destrezas que aprendemos rápidamente pueden quedarse obsoletas. En este contexto de cambios vertiginosos, las empresas renuevan contratos continuamente escogiendo a aquellos que más saben, que más destrezas tienen.

En este sentido, Fernández-Balboa (1993) compara esta ideología basada en una competición de mercado con la Educación Física, defendiendo que cuando la Educación Física es competitiva sirve de “campo de entrenamiento” para desarrollar un espíritu competitivo extrapolable al ámbito laboral añadiendo que los alumnos/as que aprenden a competir en el aula pueden utilizar dichos aprendizajes en sus futuros puestos laborales.

Esto nos lleva a pensar que la sociedad, la educación, y el sistema en general nos sumergen desde pequeños en un bucle de competición entre los propios seres humanos, creando una rivalidad entre los mismos. Todo ello nos lleva a considerar que la competición y el triunfo individual actualmente tiene mayor cabida en la sociedad que la colaboración en grupo para un fin común. El tener, el poseer y el ganar se ha abierto paso a través de las generaciones frente a la generosidad o la cooperación, en definitiva frente al ser más humano.

Es importante en este sentido la opinión de Touriñán (2008) quien afirma que la educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable y un reto ineludible que deben ser abordadas desde estrategias de encuentro profesional y personal. Dicho autor defiende la educación en valores como una necesidad que no puede desligarse de la educación actual en la que se debe formar a los estudiantes para la aceptación, el respeto y la convivencia con los demás.

Asimismo, la propia Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); Ley 8/2013 de 9 de diciembre, en su capítulo I “principios y fines de la educación”, artículo 2, punto k, nos dice que: “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.”

Llegados a este punto, asumimos que la sociedad es cambiante y avanza muy rápido por lo que se hace necesario preparar al alumnado para saber

adaptarse a esos cambios. Sin embargo, esa demanda continua de conocimiento actualizado de la que nos habla Vargas (2016) es la que puede generar una competición entre las personas. En este contexto, de acuerdo con lo que la Ley explícita, la educación ha de contribuir al desarrollo de personas con una actitud crítica y responsable. Siendo por tanto, la educación desde la escuela, junto con el ámbito familiar, una de las bases para tratar de equilibrar esa balanza.

Fraile (2001) considera que los centros escolares no deben limitarse a instruir en conocimientos, sino que de algún modo su finalidad debe ser también educar para la vida, para ello es necesario la transmisión de una serie de valores que faciliten la socialización entre los escolares. Esto sitúa a los docentes como los responsables, en el ámbito educativo, de favorecer estas situaciones. Nos preguntamos entonces cómo podemos desarrollar la socialización entre nuestros estudiantes y trabajar la educación en valores desde el ámbito de la Educación Física.

En este sentido, Pérez Oliveras (1998) afirma que el juego cooperativo ayuda al alumnado a desarrollar actitudes de comunicación, solidaridad y empatía facilitando así un acercamiento hacia los demás; y Garaigordobil y Fagoaga (2006) añaden otros valores como el respeto a las diferencias de los demás y su aceptación, la confianza y la expresión emocional.

Además del uso del juego cooperativo, el docente deberá tener en cuenta una serie de consignas para favorecer esa socialización que buscamos. Fraile (2001) nos presenta las siguientes; por un lado, usar un lenguaje que favorezca el respeto y fomente la integración y, por otro, recoger las opiniones del alumnado de manera que les ayude a ser críticos con lo ocurrido durante la clase (a través de una puesta en común, cuaderno de campo, etc.). A través de estas estrategias podemos contribuir al desarrollo de la capacidad crítica del alumnado.

Haciendo mención de nuevo a Pérez Oliveras, Garaigordobil y Fagoaga, quienes, entre otros autores, nos describen los beneficios del juego cooperativo sobre el desarrollo de diferentes valores en el alumnado, comentaremos a continuación una serie de investigaciones sobre actividades cooperativas que nos confirman la atribución de dichos beneficios sobre el juego cooperativo.

### **1.5. Investigaciones sobre las actividades cooperativas en la educación**

Terry Orlick realizó en 1981 un estudio con niños/as de 5 años cuyo objetivo era evaluar los efectos de un programa de juegos de estructura cooperativa sobre el compartir y la felicidad. El resultado de este estudio fue que los estudiantes que habían participado en el programa de juegos cooperativos, en el postest mostraron ser más generosos que aquellos que habían participado en un programa de juegos tradicionales. La conclusión de

Orlick fue que este tipo de juegos parecen ayudar a orientar el comportamiento de los menores hacia el respeto y la cooperación.

Otros estudios como los realizados por Smith y Gop Karp (1997) y Velázquez (2004) coinciden en que las actividades cooperativas cumplen con su objetivo en las clases de Educación Física y en el momento de realización de la actividad cooperativa, sin embargo, esa cooperación puede no transferirse a otros ámbitos si los juegos cooperativos no van acompañados de otro tipo de medidas en las clases.

En este mismo sentido, Smith y Gop Karp (1997) concluyeron que el trabajo cooperativo es un recurso que sirve para comenzar a trabajar la inclusión de los menores más aislados del grupo e incluso que pueden llegar a mejorar su estatus social, pero estas mejoras se consiguen solo en algunos. De hecho, observaron que para los niños/as con tendencia al liderazgo, el trabajar en un ambiente cooperativo les resultaba incómodo, lo que llegó a generar mayor conflicto. Por este motivo, a la hora de realizar una propuesta de intervención es importante tener en cuenta, como comenta Velázquez (2008), la importancia de enfocar las actividades cooperativas hacia el fin que queremos conseguir con el alumnado. Para ello, en primer lugar debemos conocer el tipo de estudiantes con el que vamos a trabajar para que la propuesta esté adaptada a las necesidades de los mismos, realizando adaptaciones individuales si fuera necesario. Además, la sesiones deben prolongarse en el tiempo lo suficiente

para poder obtener resultados observables que se extrapolen a otras situaciones, no solo en los momentos de realización de actividades cooperativas.

Goudas y Magotsiou (2008), investigaron el efecto de un programa de Educación Física cooperativa en las habilidades sociales de los estudiantes. Para ello tomaron una muestra de 57 estudiantes de 6º grado, (29 chicos y 28 chicas) de dos colegios diferentes; estos formaron el grupo experimental. Mientras que el grupo control estaba formado por dos clases de 6º grado del mismo centro escolar, con 30 chicos y 27 chicas. Ambos trabajaron el mismo tema pero con diferentes estilos de enseñanza. Los resultados mostraron una mejora general de todos los alumnos que participaron en el estudio en sus habilidades sociales y actitudes hacia el grupo de trabajo. De manera específica, los estudiantes del grupo experimental, en comparación con los del grupo control, incrementaron tanto sus habilidades sociales como su empatía hacia los demás y vieron disminuido su temperamento y su tendencia hacia las conductas disruptivas.

Ruiz Omeñaca, Bueno y Bueno (2015), aplicaron un programa desde la investigación cualitativa para analizar, a través de un estudio de caso, la influencia de la cooperación en Educación Física sobre las competencias sociales y cívicas. Los participantes fueron 13 niñas y 12 niños de entre 10 y 12 años y la duración del programa fue de un trimestre escolar (24 sesiones). Tras el análisis de los resultados los autores concluyeron que las actividades cooperativas influyeron positivamente en gran parte de las dimensiones integradas en las

competencias analizadas. Sobre este estudio, cabe destacar uno de los resultados concretos en el que dice que apenas se manifestaron rechazos de tipo ético, social, sexista, etc. A pesar de esto observaron ciertos rechazos ligados al proceso de reflexión. Por ello, los autores resaltan la importancia de que las actividades cooperativas vayan ligadas a situaciones que promuevan el diálogo y la comprensión crítica.

Finalmente, destacan que en algunas de las dimensiones no obtuvieron resultados concluyentes. Por este motivo, hacen hincapié en la importancia de complementar la educación escolar a través de la cooperación.

Sobre la base de los estudios mencionados podemos concluir que, las actividades cooperativas en Educación Física son un buen recurso para mejorar las conductas y habilidades sociales de los estudiantes.

#### **1.5.1. Beneficios del juego cooperativo**

A partir de las investigaciones a las que nos acabamos de referir y de las características esenciales de los juegos cooperativos podemos extraer los beneficios que se derivan de su aplicación.

Los juegos cooperativos favorecen la participación y el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación (Ruíz Omeñaca, Bueno y Bueno, 2015).

Asimismo, a través los juegos cooperativos fomentamos la educación en valores y desarrollamos la empatía entre el alumnado, promoviendo así comportamientos pro-sociales como la solidaridad, la tolerancia y el respeto;

por ello son también un buen recurso para la resolución de conflictos y la mejora de la cohesión del grupo (Velázquez, 2008).

Por otro lado, ayudan al autoconocimiento de las posibilidades y limitaciones de uno mismo, induciendo así a la motivación y el afán de superación para mejorar las habilidades y destrezas de quienes las tienen menos desarrolladas, lo que a su vez nos conduce a una mejora de la autoestima.

Por último y no menos importante, el dar la libertad a los estudiantes de buscar diferentes soluciones a un problema dado sin la necesidad de seguir una pauta ayuda a fomentar el desarrollo de la creatividad (Orlick, 1990).

En la tabla 1.3 se recogen, de manera esquemática, dichos beneficios.

Tabla 1.3

*Beneficios de los juegos cooperativos. Elaboración propia*

<b>Beneficios sociales</b>	Favorece las habilidades sociales Fomenta la educación en valores y las conductas pro-sociales Ayuda a desarrollar la empatía Mejora la cohesión del grupo
<b>Beneficios personales</b>	Mejora el autoconocimiento Favorece la motivación Aumenta la autoestima
<b>Beneficios académicos</b>	Ayuda al desarrollo de la creatividad

### **1.5.2. Dificultades en la práctica de los juegos cooperativos**

En ocasiones puede ocurrir que la práctica de actividades cooperativas no garantice que el resultado obtenido sea el esperado. Esto se puede deber a situaciones que dificulten el desarrollo de la actividad.

Omeñaca y Ruiz (1999) presentan una serie de dificultades que pueden manifestarse durante la práctica. En primer lugar debemos tener en cuenta el clima social del grupo, ya que un aula con tendencia al conflicto dificultará la realización de las actividades, por lo que estas deberán ir adaptándose al desarrollo de la clase.

Otra dificultad que se plantea es el egocentrismo; este suele darse en el caso de estudiantes más líderes que pretenden que se actúe a su manera, ya que opinan que su forma de proceder es la válida.

También puede suceder que los estudiantes conviertan el juego en una competición. En este caso Velázquez (2008) destaca el hecho de que se perciba el juego como una actividad competitiva cuando no lo es. Hay que tener en cuenta que la búsqueda de la competición puede llevar consigo una reacción hacia los compañeros con menor habilidad motriz. En este caso el docente debe reflexionar junto con el alumnado sobre la importancia de disfrutar del juego, sin la necesidad de tener que lograr el objetivo. Es importante también insistir en el respeto hacia los demás para crear un clima social que propicie la cooperación.

Además de la competición los niños/as pueden tender también al éxito individual encontrándonos con estudiantes a los que les gusta mostrar sus capacidades, ya sea ganando una competición o exhibiendo sus cualidades motrices.

Las situaciones anteriormente descritas pueden llevar al incumplimiento de las normas de juego. En este caso el docente debe resaltar la importancia de la valoración de las normas.

Lavega, Planas y Ruiz (2014) añaden otras dificultades a las ya mencionadas. En este caso hablan de la respuesta ineficaz por parte de los jugadores debido a dificultades que pueden surgir para realizar la actividad o lograr el objetivo; el intento de perjudicar a los compañeros/as durante el juego; y el rechazo a las opiniones o ideas que el resto de integrantes del grupo puedan proponer.

Finalmente, Velázquez (2008) plantea otras dificultades a mayores que son, por un lado, la insuficiencia de recursos en el juego que puede derivar en conflicto por conseguir el material, cuando ese alumno/a podría realizar otra labor para favorecer al grupo sin necesidad de utilizar dicho material. Por otro lado, una equivocada percepción individual de la actividad; en este caso el juego puede no derivar en competición pero tampoco existe una cooperación, simplemente cada jugador busca lograr su objetivo de manera individual.

Estas dificultades también pueden llevar a la generación del conflicto. Por ello, a continuación veremos qué medidas podemos llevar a cabo en el juego cooperativo para tratar de evitar los conflictos.

### **1.5.3. El juego cooperativo en la regulación de conflictos**

Como ya hemos visto hasta ahora, el juego cooperativo resulta un recurso eficaz para trabajar habilidades y competencias sociales y cívicas de los escolares (Goudas y Magotsiou, 2008; Ruiz Omeñaca y Bueno y Bueno, 2015) así como para desarrollar valores cívicos (Fraile, 2008). Fomentar estas conductas y valores nos ayudará a reducir los conflictos en el aula y a solucionarlos más fácilmente cuando estos surjan.

Antolín, Martín-Pérez y Barba (2012) presentan dos medidas significativas a poner en práctica cuando se está trabajando con actividades cooperativas en caso de que surja el conflicto.

Por un lado, señalan la necesidad de formar grupos estables que se mantengan durante un tiempo; de lo contrario, si cada día cambian de compañeros/as estos tendrán que resolver nuevos conflictos continuamente. Por ello, mantener un grupo estable hace que favorezca el diálogo y a largo plazo mejore la relación entre los miembros de dicho grupo.

Por otro lado, indican la necesidad de realizar evaluaciones durante el juego, es decir, realizar paradas en las que juntemos al grupo y analicemos de forma oral lo ocurrido durante el juego. Estas reuniones podemos utilizarlas

para buscar nuevas estrategias que a continuación pongamos en práctica en la actividad; para tratar situaciones o aclarar dudas sobre el juego; o bien para resolver conflictos que puedan haber surgido.

Estas dos medidas predominan por el uso del diálogo y la comunicación entre el alumnado, la cual es una característica primordial durante el desarrollo de los juegos cooperativos (Omeñaca y Ruiz, 1999), siendo entonces la función del profesor la de mediador o guía.

Hasta aquí hemos visto los fundamentos teóricos que sostienen nuestra investigación. A continuación en el capítulo 2, presentaremos los fundamentos teóricos sobre la metodología utilizada para este estudio.



## 2. Marco teórico metodológico

---

En este capítulo se expone el marco teórico metodológico, en el que a través de un análisis de la literatura, sustentaremos los procedimientos a seguir en el desarrollo de la metodología empleada en esta investigación. Dado que nuestra investigación es cualitativa, primeramente detallaremos de manera pormenorizada alguna de sus principales características y, de igual manera, profundizaremos en el estudio de casos como método utilizado para nuestro estudio.

A continuación, presentaremos algunos aspectos esenciales sobre la ética en la investigación, exponiendo los principios que todo trabajo de investigación debe cumplir. Finalmente, detallaremos los criterios que dan validez y rigor a los estudios cualitativos.

### 2.1. Paradigma cualitativo

Desde el punto de vista de la investigación social y educativa, el concepto de paradigma se utiliza para hacer referencia a las diferentes formas de aproximación a la investigación con el fin de dar solución a los desafíos que surgen actualmente en el ámbito educativo (Bisquerra, Dorio, Gómez, Latorre, Martínez, Massot, Mateo, Sabariego, Sans, Torrado y Vilà, 2004).

Guba y Lincoln (2002) definen los paradigmas como creencias básicas que representan una visión del mundo y las relaciones que existen entre dicho mundo y sus partes. Nuestra investigación se sitúa en una visión constructivista ya que presenta las características que dichos autores (Guba y Lincoln, 2002) destacan de esta visión:

- Buscar la comprensión de la realidad.
- El investigador entiende la realidad como algo socialmente construido a través de las interpretaciones que realiza a partir de información recogida y de la interacción con los informantes.
- Estas construcciones están siempre sujetas a posibles cambios.
- Como criterios para juzgar el rigor de la investigación utiliza la credibilidad, transferabilidad, dependencia y confirmabilidad.
- Los valores y, por tanto, la ética deben estar presentes en los resultados.

Centrándonos ahora en la investigación cualitativa, Sandín (2003, p. 13) la define como “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.”

Podemos afirmar entonces que la investigación en educación tiene como objetivo la comprensión de la práctica educativa para poder mejorar la misma,

por este motivo, para nuestra investigación nos situamos en un paradigma cualitativo, ya que partimos de un problema o una idea la cual queremos observar desde la realidad y así comprender las relaciones de dicha realidad.

Para movernos en este paradigma y llegar al entendimiento de lo que ocurre es importante la contextualización individualizada, es decir, necesitamos conocer el contexto individual de cada persona y del lugar en el que las personas observadas actúa. De esta manera, pretendemos llegar a un entendimiento claro de los hechos y la realidad observada. Con el fin de perfeccionar dicha comprensión, el investigador percibe lo que ocurre y lo redacta dando su propia interpretación de lo sucedido, es decir, aportando su propia visión subjetiva llevando al lector al entendimiento del estudio y a la reflexión sobre el mismo (Stake, 1998).

La investigación cualitativa presenta una serie de características esenciales. Teniendo en cuenta las referencias de Bisquerra et al. (2004), Ruiz Olabuénaga (2012) y Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén (2013) destacamos como características principales:

- Búsqueda de la comprensión del significado de los fenómenos que suceden en la realidad ocurrente en un momento determinado a través de la observación de la misma, teniendo en cuenta que la realidad es cambiante.

- La perspectiva holística que busca la concreción.
- El investigador, que es el principal instrumento de investigación, observa, reflexiona, describe y analiza los hechos relacionándolos con el contexto donde se suceden y su procedimiento es inductivo.
- Los resultados son subjetivos, es decir, el investigador aporta su visión en base a sus creencias, sin embargo, hay que tener en cuenta que estas son simplemente un punto de referencia desde el que poder interpretar la realidad.

En la Tabla 2.1 se recogen algunas de las principales características de la investigación cualitativa mencionadas con anterioridad.

Tabla 2.1  
*Características de la investigación cualitativa. Elaboración propia*

<b>Investigación cualitativa</b>	Busca la comprensión
	Observa la realidad. Datos reales
	Relación de lo observado con el contexto
	Asume que la realidad es dinámica
	Holística
	Investigador como principal instrumento de investigación
	Cercana a los datos: visión desde dentro de la realidad
	Se orienta al descubrimiento
	Procedimiento inductivo
	Subjetivo

## 2.2. Estudio de caso

El estudio de caso es un método de investigación cualitativa que se utiliza para estudiar en profundidad a una o más personas en conjunto durante un cierto período de tiempo. Resulta muy útil cuando el objetivo de la investigación es describir, analizar y comprender hechos o situaciones en el ámbito social y educativo. Asimismo, es una metodología adecuada para acercarnos a la comprensión del contexto objeto de estudio, lo cual lleva consigo una particularización de los resultados ya que el contexto es el que nos proporciona cierta información que favorece el entendimiento de los datos (Stake, 2013).

Se trata de una herramienta óptima cuando la pregunta que nos planteamos es para dar respuesta al “cómo”, el investigador tiene poco control sobre la situación y los hechos se sitúan en un contexto actual real (Balcázar, González-Arratia, Gurrola y Moysén, 2013), como es en nuestro caso.

Según el interés de lo que se quiere estudiar, el caso puede identificarse como estudio de caso intrínseco, el fin del investigador no es crear teorías sino estudiar y comprender la particularidad del caso en sí mismo. Si bien lo que buscamos es el interés externo del caso, hablamos de un estudio de caso instrumental, donde el propio caso es estudiado con la misma profundidad que en el intrínseco pero con el fin de comprender situaciones o problemas externos al mismo y con mayor interés (Stake, 2013).

Independientemente de que el caso sea intrínseco o instrumental, el objetivo principal es la comprensión de la particularidad del caso con el fin de conocer cómo funciona cada parte y la relación entre las mismas (Muñoz y Muñoz, 2000). Como características principales del estudio de caso, estas dos autoras recogen las siguientes:

- El caso en una situación particular, delimitada en un tiempo y espacio concretos.
- Es necesaria la obtención de información desde diferentes técnicas e instrumentos para que la comprensión sea más rigurosa.
- Es necesaria la presentación del contexto.
- Nos dirige a la toma de decisiones, es decir, permite generar descubrimientos que nos sirven para formular planes de acción.

En cuanto a los puntos que debemos seguir para realizar el desarrollo del estudio de caso León y Montero (2002) nos presentan cinco fases:

1. Selección y definición del caso.
2. Elaboración de una serie de preguntas informativas que ayuden a dirigir el estudio.
3. Localizar las fuentes de las que vamos a obtener los datos.
4. Análisis e interpretación de datos.
5. Elaboración del informe.

A continuación profundizaremos, punto a punto, en el desarrollo del estudio de caso.

### **2.2.1. Estructura conceptual del caso**

En este apartado recogemos la información que hace referencia al contexto del caso y a las características de los participantes en el estudio. Esta información sitúa el caso en un contexto específico y con una características determinadas, con el fin de facilitar la comprensión de la particularidad del caso en sí mismo.

#### **2.2.1.1. Selección del caso**

Normalmente en las investigaciones desarrolladas a partir del uso del estudio de caso como metodología se suelen utilizar casos que ya han sido identificados y, a partir de los mismos, el investigador busca analizarlos desde otra perspectiva (Stake, 2013).

En cuanto a los criterios que deben seguirse para escoger el caso, Gómez, Flores y Jiménez (1996), nos presentan los siguientes:

- Tener fácil acceso al caso.
- Que exista la posibilidad de poder acceder a diferentes programas, personas, interacciones y estructuras que se relacionen con el programa de investigación.
- Poder mantener una buena relación con los informantes.

- Que el investigador tenga acceso al campo durante el tiempo que requiera.
- Tener asegurada la credibilidad y calidad de la investigación.
- Una vez seleccionado el caso pasamos a plantear su estructura.

#### 2.2.1.2. Definición del tema de investigación. (Issues)

La palabra *Issue* se traduce como problema, por tanto, el *Issue* será el tema principal de la investigación y al cual se tratará de dar respuesta a través del estudio del propio caso, siendo entonces el eje central que dirija la investigación (Stake, 1998).

Una vez presentado el *Issue*, el siguiente paso es definir las declaraciones temáticas. Estas declaraciones, más específicas que el *Issue*, ayudan a centrar la atención en los aspectos más relevantes sobre los que investigar con el fin de ir esclareciendo y dando respuesta a la pregunta de investigación (Villagrà, 2012).

Finalmente, tras definir las declaraciones temáticas, podemos especificar aún más mediante las preguntas informativas. Estas preguntas parten de cada declaración temática y contienen los conceptos, dimensiones y categorías necesarias sobre los cuales necesitamos obtener información y que nos ayudarán a guiar la investigación (Murillo, Payeta, Martín, Lara, Gutiérrez, Sánchez, y Moreno, 2002).

### 2.2.1.3. Recogida de datos

La recogida de datos se lleva a cabo por medio de una serie de técnicas e instrumentos que el investigador utiliza para hacer acopio de información. Resulta primordial para la investigación que las técnicas utilizadas sean útiles para el estudio en cuestión, por tanto, no pueden ser escogidas al azar ya que el proceso de recogida de datos sigue una lógica y se realiza de manera intencional, ya que su elección lo determina el objeto de estudio, los objetivos específicos, las circunstancias del escenario y las personas que vamos a estudiar así como de las propias delimitaciones del investigador (Izcara, 2014).

Para el estudio de casos, en muchas ocasiones se utilizan los denominados minicasos, estos son casos que pueden ser estudiados de forma particular dentro del propio caso ya que tienen valor por sí mismos, resultan una fuente de información relevante que favorece la comprensión del caso (Stake, 2013).

Como hemos visto hasta ahora, la estructura conceptual resulta el eje de la investigación, ya que esta será quien nos guíe hacia cómo proceder a presentar el análisis e interpretación de los datos a través de un proceso de reducción anticipada.

### **2.3. Análisis e interpretación de datos**

El análisis de datos es el procedimiento por el cual procesamos y transformamos todos los datos recogidos dando lugar a una información más clara y comprensible (Gibbs, 2012).

Para llevar a cabo el proceso de análisis de datos debemos comenzar por la reducción de los datos. Este proceso consiste en organizar y gestionar todo ese volumen de información recogida codificándola, quedando así estructurada de tal manera que facilite su posterior análisis (Coffey y Atkinson, 2003).

El proceso para llevar a cabo la codificación consiste en dividir la información en unidades según su contenido y asignar a estas unidades un código.

“Un código en análisis cualitativo es una palabra o frase corta a la que se le asignan una serie de atributos” (Saldaña, 2009 p.3).

A continuación creamos una serie de categorías que agrupan varios códigos de una misma temática. Este proceso se puede realizar de manera inductiva, donde las categorías emergen de la lectura de los datos; o de forma deductiva, tomando las categorías ya establecidas por la literatura. Finalmente, reducimos las categorías a un concepto temático que las represente (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005).

Una vez realizado el proceso de reducción anticipada de datos pasamos a explicar los hechos, es decir, narrar los resultados.

Wolcott (1994) utiliza el término transformación para explicar las diferentes estrategias de análisis de datos. Argumenta que los datos se pueden transformar de diferentes formas con miras a diferentes objetivos, dividiendo este procedimiento en tres fases: descripción, análisis e interpretación. Siendo la descripción el proceso por el cual redactamos de la manera más detallada posible dando respuesta a la pregunta ¿qué está sucediendo?

El análisis es la forma particular que el investigador tiene para transformar los datos de una forma especializada, extendiéndolos más allá de la narración descriptiva. Por último, Wolcott (1994) presenta la interpretación de datos como la parte en la que el investigador trata de dar su propia interpretación de lo ocurrido, buscando la comprensión y la explicación.

Como ya hemos dicho, una de las funciones del análisis cualitativo es comprender lo que ocurre y para ello podemos utilizar dos procesos diferentes, el método inductivo que consiste en la generalización de una explicación a raíz de la acumulación de situaciones que suceden de manera similar; o a través del método deductivo, donde damos explicación a una situación particular a partir de una idea generalizada (Gibbs, 2012).

Para la realización del proceso de análisis de datos existen una serie de herramientas tecnológicas que facilitan el proceso. Para nuestro análisis de datos utilizaremos el programa Atlas.ti.1.5.0.

Tras explicar cómo se realiza el análisis de datos, pasaremos a desarrollar las cuestiones éticas, de credibilidad y rigor que deben ser consideradas en una investigación cualitativa.

## **2.4. Consideraciones éticas, credibilidad y rigor en la investigación cualitativa**

En este apartado explicaremos cuáles son los fundamentos éticos que toda investigación debe cumplir y qué criterios son los que dan veracidad a cualquier investigación cualitativa y por tanto deben ser aplicados en la misma.

Manzano (2006) hace una división de la ética en dos apartados, uno referido a la comunidad científica y otro a las personas que participan en el estudio. Desde el punto de vista de la ética para la comunidad científica, presenta dos principios, principios internos y externos. Los principios internos hacen referencia a:

(1) la autoría, como puede ser el no plagio o el nombramiento de todos los participantes; (2) la veracidad, que hace referencia a no inventar datos, resultados ni referencias; (3) la corrección metodológica, que nos dice que no se debe jugar con los procedimientos hasta llegar a la obtención de los resultados

deseados; y (4) la comunicación, que consiste en hacer pública la investigación para beneficio de la comunidad científica.

Uno de los principales inconvenientes de la ética en investigación es la presión por parte de agentes externos, como por ejemplo las necesidades de mercado, que crean presiones en el investigador y pueden llevar al plagio, la invención de resultados u otras actitudes fuera de la ética de la investigación. Por ello, el objetivo de los principios externos es facilitar la labor del investigador sin generar presiones en él, así como promover la libertad en la investigación y los medios necesarios para su realización.

Como principales criterios éticos en la investigación, Galán (2010) nos presenta la búsqueda de la verdad y la honestidad, de manera que los resultados publicados correspondan con los obtenidos durante el proceso, de forma que no sean transformados ni para beneficio propio ni de terceros.

En cuanto a los planteamientos éticos con respecto a los participantes, debemos tener en cuenta que el criterio ético esencial en investigación educativa es el respeto a la libertad de los participantes, por tanto, estos deben ser informados del proceso a seguir y del fin de la investigación. De igual manera, debe respetarse la privacidad de los mismos asegurando la confidencialidad (Buendía y Berrocal, 2001).

Además de considerarse los planteamientos éticos, la investigación cualitativa debe cumplir con una serie de criterios de rigor que presentamos a continuación.

#### **2.4.1. Criterios de rigor**

Una de las mayores reticencias hacia la investigación cualitativa por parte de la comunidad científica argumenta, como aspecto principal, la falta de objetividad a la hora de presentar los resultados. Por ello, desde la investigación cualitativa se desarrollaron una serie de procedimientos que garantizan, argumentan y certifican el grado de veracidad de los resultados obtenidos (Bisquerra et al. 2004).

Guba (1983) presenta algunos de los criterios más relevantes a tener en cuenta por el investigador para regular la autenticidad y verosimilitud de los resultados que obtiene a lo largo del proceso. En este sentido, desde la investigación cualitativa se plantean los siguientes criterios de rigor: credibilidad, transferabilidad, dependencia y confirmabilidad. A continuación, nos detendremos a presentar de manera pormenorizada cada uno de estos aspectos.

##### **2.4.1.1. Credibilidad**

La credibilidad hace referencia a la representatividad, veracidad, aceptabilidad y coherencia de los datos y los resultados obtenidos de la investigación. Para ello existe una serie de estrategias que el investigador debe

seguir para valorar el grado de adecuación de los resultados a la realidad objeto de estudio (Guba, 1983):

- Trabajo prolongado- dedicar un período de tiempo extenso al trabajo de campo de manera que el investigador pueda comprobar su propia percepción de lo sucedido.
- Observación persistente- el fin es identificar sucesos que se repiten, así como hechos atípicos y aprender a descartar sucesos que sean irrelevantes.
- Juicio crítico de los compañeros- es la interacción con otros profesionales que puedan aportar al investigador diferentes críticas constructivas.
- Triangulación- se trata de la contrastación de datos recogidos a través de diferentes fuentes, investigadores, métodos y momentos a lo largo del estudio.
- Recogida de material de adecuación referencial- es la recogida de datos por medio de diferentes instrumentos.
- Comprobaciones de los participantes- se trata de realizar de forma continua la comprobación de datos e interpretaciones con los participantes.

#### **2.4.1.2. Transferabilidad**

Es la posibilidad de que los resultados de la investigación sean equivalentes en otros contextos que presenten características similares (Arias y

Giraldo, 2011). La transferibilidad se valora a través de las siguientes estrategias (Guba, 1983):

- Muestreo teórico- se trata de hacer acopio de información previa de contenidos relacionados con la investigación con el fin de ayudar al investigador.
- Recogida de abundantes datos descriptivos- que permite comparar una investigación con otra comparando el grado de correspondencia.
- Descripción minuciosa- de aquellos factores relacionados con el contexto, para facilitar la emisión de juicios comparativos con otros contextos.

#### **2.4.1.3. Dependencia**

Nos asegura la estabilidad y consistencia de los datos y los resultados ya que en investigación cualitativa dicha estabilidad no está asegurada (Noreña, Alcáraz-Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica, 2012). Por tanto, será el investigador quien trate de dar consistencia a los datos por medio de las siguientes estrategias (Guba, 1983):

- Métodos solapados- se trata de usar dos o más métodos compatibles entre sí, de manera que si uno de los métodos presenta carencias de forma individual, el otro podrá reforzar dichas carencias.
- Réplica paso a paso- la intervención de dos equipos haciendo acopio de información en paralelo, dentro de la misma investigación, permite

llevar a cabo una continua comparación de los datos recogidos y los resultados.

- Establecimiento de una pista de revisión- permite la posibilidad de examinar los procesos llevados a cabo durante la investigación.
- Revisión de la dependencia por parte de un observador externo- un investigador externo se encarga de examinar y revisar los procesos de la investigación.

#### 2.4.1.4. Confirmabilidad

Los resultados de la investigación deben garantizar la autenticidad de la misma, buscado que los datos y conclusiones sean confirmadas por investigadores externos. Asimismo, los resultados deben ser presentados junto con evidencias que los justifiquen. (Noreña, Alcáraz-Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica, 2012). Las estrategias que Guba (1983) nos presenta en este caso son:

- Triangulación- siguiendo la misma descripción que en el apartado de credibilidad.
- Ejercicio de reflexión- se trata de reflexionar acerca de los procesos de la investigación que llevan al investigador a hacerse ciertas preguntas, para posteriormente dar respuesta a las mismas
- Acuerdo para realizar una revisión de la confirmabilidad- al menos una persona externa a la investigación será la encargada de revisar el estudio.

En la tabla 2.2 recogemos, a modo de esquema, las técnicas presentadas por Guba (1983) para confirmar la cientificidad de la investigación.

Tabla 2.2

*Técnicas para dar rigor a una investigación. Elaboración propia*

<b>Credibilidad</b>	<b>Transferabilidad</b>	<b>Dependencia</b>	<b>Confirmabilidad</b>
Trabajo prolongado	Muestro teórico	Métodos solapados	Triangulación
Observación persistente	Recogida de abundantes datos descriptivos	Réplica paso a paso	Ejercicio de reflexión
Juicio crítico de los compañeros	Descripción minuciosa	Establecimiento de una pista de revisión	Acuerdo para realizar una revisión de la confirmabilidad
Triangulación		Revisión de la dependencia por parte de un observador externo	
Recogida de material de adecuación referencial			
Comprobaciones de los participantes			

Tras argumentar desde los aspectos teóricos el desarrollo de la metodología a seguir en investigación cualitativa, pasaremos a continuación a desarrollar dichos aspectos desde el diseño metodológico de nuestra investigación.

### 3. Diseño metodológico

---

En este apartado definiremos cómo se va a desarrollar nuestro proceso de investigación. Basándonos en los puntos presentados en el apartado anterior, desarrollaremos el planteamiento del problema, definiremos la pregunta de investigación que dirigirá nuestro estudio y redactaremos los objetivos. De igual manera, plantearemos la estructura conceptual de nuestro caso de acuerdo a los pasos descritos por Stake (2006), y explicaremos de manera pormenorizada cómo se realizará el análisis de datos desde nuestro estudio.

Para finalizar este apartado desarrollaremos cómo se aplicarán a nuestro caso las cuestiones éticas y los criterios de rigor.

En el marco teórico hablamos de los resultados de otras investigaciones que aplicaron programas de juegos cooperativos cuyos resultados mostraron una mejora del alumnado en sus habilidades sociales, incremento de la empatía y disminución del temperamento y de las conductas disruptivas (Goudas y Magotsiou, 2008). Asimismo, recordamos a Ruiz Omeñaca, Bueno y Bueno (2015) y Velázquez (2008) quienes concluyen que el juego cooperativo es un recurso que favorece la participación y el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación a la vez que fomenta la educación en valores, ayuda a la resolución de conflictos y por consiguiente a la mejora de la cohesión del grupo.

Estas conclusiones son las que nos llevan a investigar cómo la aplicación de un programa de juegos cooperativos en escolares favorece el desarrollo de habilidades sociales y ayudan a la disminución de las conductas disruptivas.

### **3.1. Definición del problema a investigar**

Podemos definir investigar como indagar para comprender los hechos de una realidad y dar una respuesta razonada y crítica a las preguntas que nos planteamos acerca de dicha realidad.

En nuestra investigación lo que buscamos es analizar con el objetivo de comprender qué ocurre en un aula de Educación Física, es decir, qué conductas y habilidades muestra el alumnado y cómo estas evolucionan durante la práctica de juegos cooperativos. Esta forma de dar respuesta a una serie de interrogantes que planteamos es lo que nos hace situar nuestro estudio en la investigación cualitativa.

Dado que escogimos dos grupos donde los conflictos entre el alumnado eran frecuentes, nuestro objetivo principal será evaluar la incidencia en el alumnado de un programa basado en el juego cooperativo, tanto a nivel académico, como social y actitudinal.

Partiendo de dicho objetivo, que guiará nuestra investigación, podemos concretar la pregunta principal; ¿cómo es el proceso de evolución de las

conductas sociales del alumnado durante la aplicación de un programa de juego cooperativo?

En este punto es conveniente aclarar que, tomando como referencia a Garaigordobil y Oñederra (2010), por conductas sociales entendemos el comportamiento y/o actos del alumnado al interactuar con sus compañeros/as en el aula. Estos autores diferencian entre conductas positivas y negativas. Para nuestro caso, como conductas negativas englobamos todas aquellas que generen o puedan generar conflicto y como conductas positivas las que promuevan el desarrollo de habilidades sociales tales como la comunicación, el diálogo, la ayuda, la cooperación, disculparse (Monjas, 2004).

A partir de la pregunta de investigación estableceremos los objetivos de la misma:

- Analizar las habilidades sociales del alumnado y su evolución durante la puesta en práctica de un programa de juegos cooperativos en las clases de Educación Física.
- Estudiar los conflictos que Surgen en las clases de Educación Física analizando sus causas, las respuestas a los mismos y su resolución; así como observar su evolución a lo largo de la puesta en práctica de un programa de juegos cooperativos.

- Evaluar la evolución del alumnado más problemático y/o menos participativo en las clases de Educación Física durante el programa.

Una vez definido el problema a investigar, pasamos a presentar nuestro estudio de caso.

### **3.2. Estudio de caso**

Recordamos que el estudio de caso es el método de investigación que utilizaremos para estudiar en profundidad un grupo de escolares durante un cierto período de tiempo. En este apartado analizaremos cómo aplicamos el estudio de caso a nuestra investigación; para ello comenzaremos situando el caso y sus características y nos centraremos en el contexto, pues este apartado es vital para comprender el caso. A continuación, explicaremos qué pasos seguimos para acceder al campo y escoger a los participantes.

A su vez, desarrollaremos cada uno de los apartados que conforman la estructura conceptual de nuestro estudio de caso. Para ello definiremos nuestro *Issue*, las declaraciones temáticas y las preguntas de investigación; todo ello será la base de nuestra investigación que nos guiará para dar respuesta a nuestras preguntas.

Para finalizar el diseño del estudio de caso presentaremos cuáles serán nuestros minicasos, aquellos casos particulares que nos proporcionarán información significativa para la comprensión del caso. En el mismo apartado

se expondrán cuáles han sido las técnicas e instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado.

### **3.2.1. Selección del caso y características**

Como ya explicamos en el apartado anterior, nos aproximamos al objeto de estudio desde un paradigma cualitativo buscando comprender una realidad compleja, interpretarla desde nuestro punto de vista y bajo una visión constructivista a través del análisis de los datos recogidos.

Desde nuestro caso interpretamos la información obtenida buscando entender cómo a través del juego cooperativo podemos regular los conflictos entre los escolares y, asimismo, comprender la realidad de los hechos y situaciones que pudieron surgir durante la puesta en práctica de la investigación, teniendo en cuenta el contexto en el que nos movemos.

Para su desarrollo utilizaremos el estudio de caso (Stake, 1998) y, dentro de la propia metodología, situaremos el nuestro como un estudio de caso descriptivo e ilustrativo, ya que pretendemos detallar lo que sucede desde la interpretación de nuestros datos (Murillo, Payeta, Martín, Lara, Gutiérrez, Sánchez y Moreno, 2002).

Siguiendo a Stake (1998), nuestro estudio será intrínseco ya que el fin es profundizar en el análisis de la relación y el comportamiento del alumnado que forma el caso durante la puesta en práctica del programa de juegos

cooperativos. A partir de este análisis no pretendemos crear ninguna teoría ni generalizar los resultados, sino comprender y describir lo que sucede en el caso únicamente durante el tiempo de práctica y observación del mismo, ya que cada caso es único y particular.

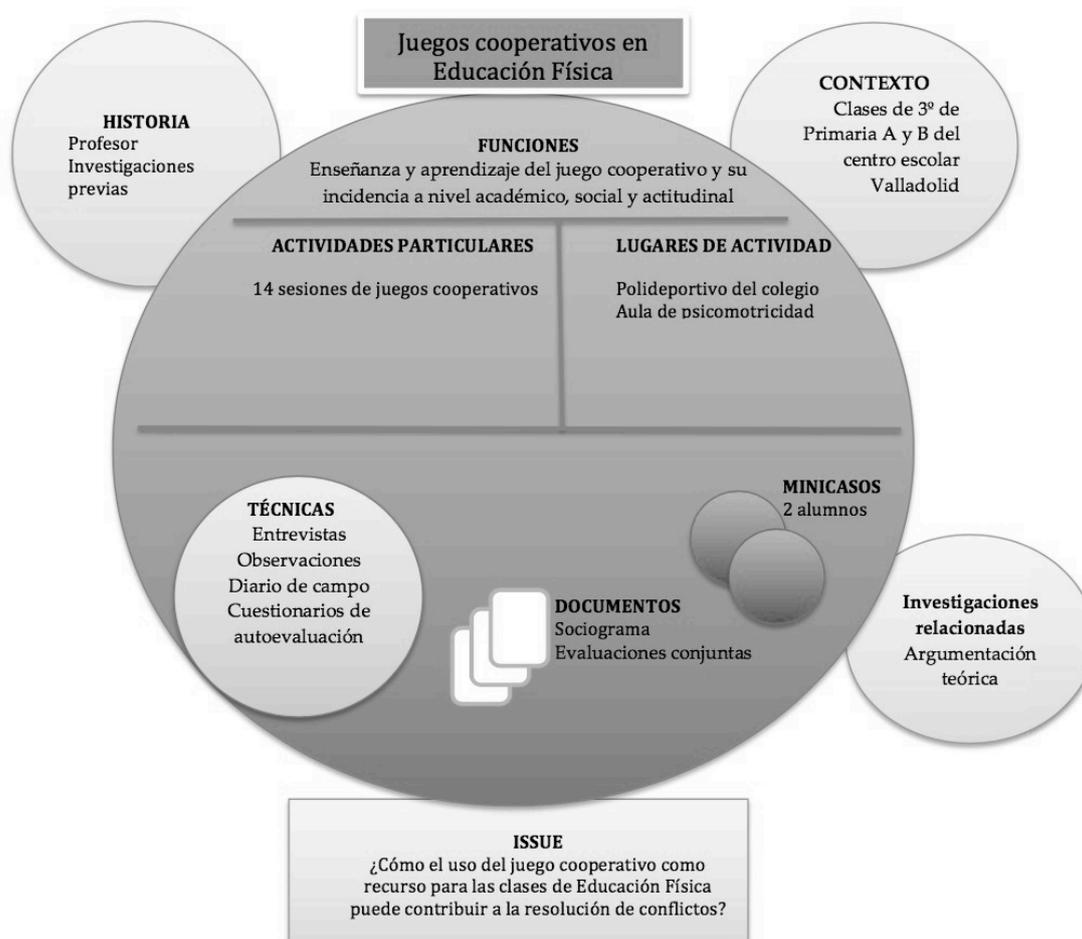
A continuación profundizaremos en el estudio de nuestro caso detallando cada uno de los apartados que nos facilitarán la comprensión del caso, como son el contexto, el problema de investigación, las técnicas de recogida de datos, los documentos empleados y el análisis de los datos.

### **3.2.2. Estructura conceptual del caso**

Se trata de organizar los conceptos con el fin de ayudar a guiar las interpretaciones de los mismos (Stake, 1998). Para ello, el caso presenta una estructura que se divide en diferentes apartados, los cuales están relacionados entre sí. La profundización en cada uno de estos apartados nos ayudará a comprender el caso en sí mismo. La figura 3.1. presenta de forma gráfica la estructura de nuestro estudio de caso.

Figura 3.1

Estructura conceptual del Estudio de Caso "juegos cooperativos en el aula"



### 3.2.2.1. Contexto educativo y social del centro

Para nuestra investigación escogimos dos grupos de 3º de Educación Primaria de un centro escolar de Valladolid, cuyo nombre mantendremos en el anonimato por cuestiones de confidencialidad. El motivo de escoger este centro fue porque ya lo conocía, ya que realicé allí mis prácticas de Grado y durante ese período me llamó la atención los múltiples conflictos que surgían entre el alumnado. Además, este centro se caracterizaba por la variedad de alumnado con diferencias culturales, sociales y familiares que allí convivían. Por este

motivo quise volver al centro e investigar sobre estos conflictos, para analizar qué tipo de conflictos surgen, cuáles son las respuestas del alumnado ante los mismos y plantearnos de qué manera se podrían minimizar.

Para tener una mejor comprensión de nuestro estudio presentaremos el contexto y características del centro en el que llevamos a cabo nuestra investigación. El centro escolar donde realizamos la investigación es un colegio de línea 2 que cuenta, aproximadamente, con 400 alumnos.

El centro se encuentra en un barrio de Valladolid donde el nivel socioeconómico que predomina es el que correspondería a la clase “media-baja”. Además, en los últimos años ha recibido un gran porcentaje de familias inmigrantes procedentes de varios países (Marruecos, India, diferentes países de Sudamérica, Rumanía, etc.) También habitan en el barrio un pequeño porcentaje de familias de etnia gitana.

Los alumnos que estudian en este centro proceden de familias con origen de los países mencionados y algunos de etnia gitana. En general, el nivel cultural de las familias del alumnado también es medio-bajo.

En los grupos con los que trabajamos, el 26% del alumnado es extranjero y con diferentes culturas (Europa del este, Sudamérica, África, Marruecos e India).

En cuanto al contexto familiar, encontramos alumnado procedente de familias desestructuradas (padres separados, abandono por parte de uno de los progenitores o ausencia de uno de los progenitores por fallecimiento); en otros casos los menores han pasado por diversos traslados de una ciudad a otra, lo que conlleva el cambio de centro escolar. En ocasiones, este tipo de circunstancias influyen en el menor, por lo que dichas influencias podrían verse reflejadas en sus conductas.

Como ya hemos mencionado, el nivel económico familiar del alumnado, lo que, en palabras del profesor, "hace que las actividades que realizan fuera del aula sean muy limitadas en muchas ocasiones".

Todo lo anterior nos lleva a encontrar con una parte del alumnado cuyas conductas sociales y comportamientos pueden verse afectados por su contexto familiar.

Desde ese punto de vista, es importante conocer la situación de cada alumno/a, ya que en muchas ocasiones te ayuda a comprender mejor el porqué de su comportamiento y saber cómo atender personalmente a cada uno cuando se requiera (Proyecto Educativo del Centro, 2015).

### 3.2.2.2. Características del alumnado

Desde un punto de vista general, el alumnado mantiene una buena relación con sus compañeros de aula. Sin embargo, existen conflictos y enfrentamientos personales entre ciertos alumnos que dificultan la convivencia.

Como veremos en la sección de instrumentos de recogida de datos, con el objetivo de conocer cómo eran las relaciones sociales que se establecían en el aula se procedió a realizar un sociograma en el que descubrimos que hay niños que destacan por ser los líderes y otros por ser rechazados.

En Educación Física no existe ninguna adaptación curricular para ninguno de los grupos. Sin embargo, hay dos alumnos con problemas de conducta de los cuales uno toma medicación prescrita por el psiquiatra. Además, entre estos dos niños suelen surgir conflictos graves, que en opinión del profesor, son conflictos a nivel personal y cuya causa, en parte, puede radicar en sus situaciones familiares.

En cuanto al trabajo de aula, concretamente en Educación Física, por lo general suelen trabajar bien y los problemas que surgen suelen deberse a motivos de dificultades en la convivencia entre ciertos alumnos y alumnas que no tienen una buena relación y en ocasiones surgen peleas entre ellos. Otros problemas que surgen se deben a disputas por el incumplimiento de las normas del juego. Asimismo, el profesor de Educación Física los define como muy competitivos.

### 3.2.2.3. Experiencia previa del alumnado con actividades cooperativas

En Educación Física en ocasiones pueden haber realizado alguna actividad cooperativa, pero su experiencia es más de trabajo en grupo pero sin cooperación, tanto en Educación Física como en otras áreas.

### 3.2.2.4. Propuesta de intervención

La propuesta de intervención se llevó a cabo a través de la puesta en práctica de un programa de juegos cooperativos de 14 sesiones, desarrolladas entre febrero y abril. El programa se dividió en 4 fases:

La primera fase constó de dos sesiones donde se propusieron retos en gran grupo que generaran el conflicto. Se trataba de juegos que permitían observar la conducta individual de cada alumno, como por ejemplo si son competitivos, cooperativos, si tienden al liderazgo, qué alumnado es menos participativo, las amistades, las enemistades, si se cumplen las normas, qué ocurre si no se cumplen...

La generación del conflicto se realizó con dos fines, por un lado que el alumnado experimentara y comprendiera que cooperar es mejor opción que trabajar de forma individual cuando se quiere lograr un objetivo común. Por otro lado, observar el comportamiento y las conductas sociales del alumnado durante el conflicto para conocer su situación inicial.

Al final de las dos sesiones y también al comienzo de la segunda, se realizaron evaluaciones grupales donde se trató de que el alumnado comprendiera que los objetivos de los juegos son grupales, con el fin de minimizar conductas competitivas, que conocieran los beneficios de cooperar y la importancia de dialogar y respetarse para facilitar la cooperación.

La segunda fase estuvo formada por tres sesiones donde se propusieron juegos cooperativos con objetivos sencillos de lograr que sirvieran como introducción a la cooperación. En la primera sesión de esta fase se realizaron juegos con paracaídas donde volvimos a recordar en la evaluación que el objetivo es grupal y la importancia de cooperar como grupo para lograr el reto. Estos aprendizajes extraídos en la evaluación final de cada sesión se volvían a recordar al inicio de la siguiente para que los tuvieran en cuenta.

Las dos siguientes sesiones se realizaron en grupos más pequeños, de entre 4 y 6 personas, lo que facilita el diálogo y la participación en el mismo de todos los miembros del grupo.

El objetivo de esta fase era que el alumnado dialogara con sus compañeros con el fin de buscar estrategias para lograr el objetivo del juego, siendo el diálogo una manera básica de socializar con los compañeros. Dado que también surgían discusiones, se insistía también en el diálogo para la regulación del conflicto, en el respeto a los demás y permitir que todos

podieran expresar sus ideas o estrategias para el juego. Por tanto, el diálogo y el respeto fueron los aspectos sobre los que más se insistió durante las evaluaciones conjuntas de esta segunda fase.

El objetivo de la tercera fase era aplicar de forma lúdica la cooperación con el fin de aprender a trabajar en grupo y profundizar en el desarrollo de diferentes habilidades sociales como el diálogo y el respeto, ya trabajadas anteriormente, la ayuda, disculparse, aceptar a los compañeros en el grupo... La duración de esta fase fue de ocho sesiones en las que se llevaron a cabo diferentes juegos cooperativos a los que se les fue incrementando el nivel de dificultad en función del progreso del alumnado.

Durante la mitad de las sesiones de esta fase, se sigue manteniendo el número de personas en los grupos y en las siguientes vamos metiendo actividades en gran grupo donde también aumenta la dificultad del juego y por tanto la necesidad de cooperación y ayuda más notable por parte de todos.

Igualmente seguimos manteniendo las evaluaciones al final de cada sesión para extraer conclusiones de la misma y al principio como recordatorio, e incluso evaluaciones con algún grupo en particular y en cualquier momento de la sesión, cuando resulta necesario.

En la cuarta y última fase repetimos la primera sesión con el fin de observar si hubo cambios con respecto a la forma de proceder en el juego en

comparación con la primera vez. Asimismo, se realizó una evaluación final más extensa donde se extrajeron conclusiones acerca de la evolución desde el primer día al último.

Tabla 3.2  
*Fases de la programación. Elaboración propia*

<b>Fase</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Sesiones</b>
1. Retos que generen el conflicto.	Generar el conflicto con dos fines: - Experimentar y comprender que cooperar es mejor opción que trabajar de forma individual cuando se quiere lograr un objetivo común. - Observar el comportamiento y las conductas sociales del alumnado en durante el conflicto para conocer su situación inicial.	2
2. Juegos cooperativos sencillos de introducción a la cooperación.	Socializar con los compañeros mediante el diálogo y el respeto.	3
3. Juegos cooperativos con un nivel de dificultad progresiva.	Cooperar en grupo y desarrollar diferentes habilidades sociales. Aprender a regular los conflictos.	8
4. Repetición de actividades de la fase 1.	Observar los cambios producidos con respecto a la primera fase.	1

### **3.2.3. Selección de informantes y acceso al campo**

En este apartado explicaremos qué pasos seguimos para escoger a los participantes de nuestro estudio, por qué los elegimos y cómo fue el proceso de negociación para acceder al campo.

Recordamos que nuestro objetivo principal es analizar la evolución de las conductas y las habilidades sociales del alumnado durante la aplicación del programa de juego cooperativo. Para ello, primeramente buscamos un centro escolar abierto a ser partícipe de nuestra investigación.

Los pasos que se siguieron fueron, en primer lugar, reunirme con el director y plantearle la investigación, sus objetivos, el tiempo de duración, el número de participantes, etc. Tras obtener el visto bueno del director, hablé con el maestro especialista de Educación Física a quién, al igual que al director, argumenté nuestra propuesta y de igual manera accedió a la puesta en marcha de la misma.

El siguiente paso fue pedir los permisos necesarios a la Dirección Provincial (Autorización Proyectos de Investigación), incluida en anexos, y mientras estos estaban en trámites, me volví a reunir con el especialista de Educación Física para concretar con qué curso iba a trabajar y el número de sesiones a realizar. Este maestro especialista imparte Educación Física de 1º a 4º de Primaria y tras explicarme, a grandes rasgos, cómo trabaja cada curso elegimos las dos clases de 3º de Primaria ya que me comentó que eran en las que más conflictos surgían entre el alumnado. Tomamos esta decisión porque consideramos que unas clases en la que se observen más conflictos serían las más adecuadas para poner en práctica un programa de juegos cooperativos. De esta manera, pretendíamos analizar qué tipo de conflictos son los que surgen,

qué habilidades sociales muestran los estudiantes durante las clases, qué valores se pueden observar y cómo evoluciona el aprendizaje de todos estos aspectos durante el juego.

El profesor de Educación Física además fue quién nos proporcionó más información acerca del alumnado.

#### **3.2.4. Definición de *Issues***

Como vimos anteriormente, el *Issue* es el problema clave del caso y el cuál vamos a investigar, tratando de dar respuesta al mismo.

Esta investigación parte de dos conceptos clave: el juego cooperativo y los conflictos. La relación entre ambos conceptos nos dirige a la formulación de nuestro *Issue*: ¿Hasta qué punto puede el juego cooperativo, como recurso para las clases de Educación Física, contribuir a la regulación de los conflictos?

Con el fin de regular los conflictos, necesitamos comprender qué ha sucedido para poder darle una respuesta y solución. Desde esta idea nos planteamos analizar el conflicto en sí, es decir, qué es lo que ha ocurrido y cuál es la respuesta del alumnado frente al mismo.

Como ya vimos en el marco teórico, la resolución de conflictos está directamente relacionada con las habilidades y conductas sociales del alumnado. Por tanto, otra cuestión que debemos analizar es de qué manera, a través del juego cooperativo, ayudamos a la evolución y mejora de las

habilidades y conductas sociales en el alumnado y, a su vez, si se observa una disminución de los conflictos o un cambio en la respuesta a los mismos por parte del alumnado.

En resumen, nuestro problema principal es relacionar el juego cooperativo con los conflictos que se manifiestan, tratando de conocer cómo el juego cooperativo, utilizado como recurso para las clases de Educación Física, ayuda a la regulación de los conflictos.

Tras la definición de nuestro *Issue* determinaremos el aserto de investigación que habrá de ser verificado desde los resultados obtenidos.

### **Aserto**

Consideramos que existe una relación entre el fomento de las habilidades sociales que se desarrollan a través del trabajo cooperativo y la regulación y disminución de los conflictos.

### **3.2.5. Propuesta de tópicos o declaraciones temáticas**

Una vez presentado el *Issue*, nuestro siguiente paso será definir las declaraciones temáticas. Estas declaraciones emergieron durante la realización del análisis de datos, lo que supone que se realicen variaciones en las mismas a lo largo del proceso. Finalmente se concretaron en las siguientes:

- **Conductas:** dentro de esta declaración recogeremos aquella información referente al comportamiento del alumnado, es decir, todas aquellas actitudes que se manifiesten, ya sean positivas y ayuden a desarrollar las

habilidades sociales, tales como la comunicación, el respeto o la ayuda, entre otras; o negativas y que, por tanto, puedan perjudicar el clima del aula o afectar directamente a otra persona, como pueden ser las agresiones, los insultos, incumplimiento de normas, etc.

- **Juego:** esta declaración recogerá aspectos relacionados con las actividades de la programación, centrándonos en situaciones clave como el tipo de estrategias que el alumnado utiliza en los juegos, la consecución de los objetivos y la participación.
- **Creencias y actitudes de la práctica docente:** esta última declaración recogerá cuestiones acerca de cómo percibe el docente el comportamiento del alumnado en sus clases, su respuesta ante los conflictos y cómo ha percibido al alumnado durante la puesta en práctica de la programación.

### 3.2.6. Definición de las preguntas informativas

En esta sección se procede a la creación de una serie de preguntas informativas que se disponen partir de cada declaración temática. Estas cuestiones, más concretas que las declaraciones temáticas, no son meras preguntas de información sino que son preguntas más complejas que orientan la investigación (Miles y Huberman, 1994).

A continuación, presentamos las preguntas informativas en la tabla 3.3.

Tabla 3.3

*Preguntas informativas. Elaboración propia*

DECLARACIONES TEMÁTICAS	PREGUNTAS INFORMATIVAS
<b>Conductas</b>	<p>¿Qué tipo de conductas destacan?</p> <p>¿Qué tipo de conductas negativas se observan?</p> <p>¿Qué alumnos/as manifiestan las conductas disruptivas más graves en las clases de Educación Física?</p> <p>¿Cuáles son los conflictos más frecuentes?</p> <p>¿Cómo se manifiesta el alumnado frente a un conflicto?</p> <p>¿Cómo actuamos nosotros ante un conflicto?</p> <p>¿Existe una disminución de los conflictos a lo largo de la programación?</p> <p>¿Varia el tipo de respuesta a lo largo de la puesta en práctica del programa basado en el juego cooperativo?</p> <p>¿Qué tipo de conductas positivas se observan que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales?</p> <p>¿De qué manera influyen las habilidades sociales en la regulación de los conflictos?</p> <p>¿Cómo ayudamos, a través del juego cooperativo, a promover la manifestación de habilidades sociales en el alumnado?</p> <p>¿A medida que se avanza en el programa de juego cooperativo se observa una mejora en las habilidades sociales que muestra el alumnado?</p> <p>¿Qué concepto tiene el alumnado de su evolución en las habilidades sociales?</p>
<b>Juego</b>	<p>¿Son útiles las estrategias que utilizan para lograr el objetivo?</p> <p>¿Qué uso hacen de la cooperación para resolver los retos?</p> <p>¿Se observan otro tipo de conductas más individualistas o competitivas?</p>

¿Cómo es la participación en los juegos?

¿Se cumple con las normas de los juegos?

**Creencias y actitudes de la práctica docente** ¿Cómo actúa el docente ante la manifestación de conflictos entre el alumnado?

¿Se realiza algún tipo de refuerzo positivo cuando se observan conductas positivas?

¿Cómo percibe el profesor que es el comportamiento del alumnado en sus clases?

¿Qué actitud adopta el profesor ante el alumnado menos participativo?

¿Qué percepción tiene el profesor de la evolución del alumnado?

---

### 3.2.7. Selección de minicasos, documentos y técnicas

En este apartado expondremos cuáles han sido técnicas de recogida de información y qué otras fuentes hemos utilizado. Dentro de nuestro estudio de caso analizamos dos minicasos relevantes que nos proporcionarán información acerca del caso. Los minicasos escogidos son dos alumnos a los que cambiaremos su nombre para mantener la confidencialidad y, por tanto, llamaremos Alberto y Diego. Para comprender mejor estos minicasos es importante conocer sus características y contexto familiar.

Alberto es un niño con problemas de conducta, muy impulsivo y agresivo. Para tratar de minimizar estos problemas, toma medicación prescrita por el psiquiatra, pero en ocasiones la madre no se la administra al niño.

Proviene de una familia de padres separados y la madre convive en el domicilio familiar con su actual pareja.

En el aula es un niño poco participativo, a no ser que se trate de una actividad que le guste, que suelen ser juegos en los que haya que correr o usar un balón. Si se enfada es mejor dejarle solo hasta que se tranquilice y una vez está más tranquilo proceder a dialogar con él.

Diego es un niño que también manifiesta algunos problemas de conducta. Muestra poca tolerancia a la frustración y si se enfada se aparta del grupo. Dependiendo también de la situación y con quién surja el conflicto, puede mostrarse agresivo. Sin embargo, cuando se enfada se puede dialogar con él y tratar de que comprenda. Tiene un enfrentamiento personal con Alberto, por ello fue importante prestar atención a cuando estaban juntos.

En cuanto a su situación familiar, su padre padecía una enfermedad psiquiátrica por la que falleció.

Estos dos niños se han escogido por su comportamiento y por situarse entre los alumnos menos aceptados del grupo en los resultados del estudio que se realizó con anterioridad al proceso de implementación del programa de juegos cooperativos.

Consideramos que estos dos niños eran los que, de forma particular, nos iban a proporcionar buena parte de la información necesaria para dar respuesta a nuestro *Issue*.

Otra clave tanto para la recogida de datos como para la realización de un buen análisis y, de esta manera, poder generar unas conclusiones que den respuesta a la pregunta de investigación es la elección adecuada de las técnicas e instrumentos de recogida de datos que se utilizan para obtener información.

Para nuestra investigación como técnicas de recogida de datos utilizamos:

- **Observación:** previo a la puesta en marcha de la programación de juegos cooperativos se realizaron dos observaciones con el fin de obtener información general del alumnado y de su trabajo en el aula.
- 1. **Observación participante:** se trata de observar y registrar todo aquello que ocurre a la vez que se participa en la actividad que está realizando el grupo que está siendo estudiado. El objetivo de la misma es el acopio de información para su posterior análisis. Como instrumento de recogida de dicha información utilizamos la grabadora, con la que recogimos la narración en primera persona de las observaciones realizadas en cada sesión y las evaluaciones conjuntas que hicimos con el alumnado.
- 2. **Diario de campo:** Estas grabaciones realizadas en audio fueron transcritas para la creación de un diario de campo donde toda la información recogida de las observaciones queda registrada de forma ordenada cronológicamente

en dos documentos, uno para 3ºA y otro para 3ºB, lo que facilita el posterior análisis de los datos.

Para nuestro caso hemos realizado dos observaciones previas a la puesta en marcha de nuestra programación, como ya hemos comentado anteriormente, con el fin de recoger información general sobre el alumnado, y 28 observaciones participantes durante las 14 sesiones de juegos cooperativos con las dos clases que participaron en el estudio. El propósito fue el de registrar lo que se observó, fijándonos atentamente en aquellas situaciones que fuesen más relevantes y nos proporcionaran información significativa para nuestro estudio.

3. **Entrevistas:** a través de la entrevista obtenemos información de forma oral y personalizada. Es una técnica que se suele utilizar de forma complementaria a otras técnicas, como la observación participante. El entrevistador trata de guiar al entrevistado para obtener la información que le interesa (Izcara, 2014).

Para nuestras entrevistas realizamos un guión previo con una serie de preguntas orientadas a la obtención de la información que necesitábamos. Además, durante la entrevista indagamos más en profundidad, cuando se consideró necesario, realizando otras preguntas a mayores, que no se encontraban en el guión, en función de las respuestas obtenidas previamente. Este tipo de entrevista se conoce como entrevista semiestructurada (Bisquerra et al. 2004).

La persona entrevistada fue el profesor de Educación Física con el fin de obtener información relevante del alumnado que poder contrastar con nuestras observaciones. Se realizaron dos entrevistas, una al comienzo de la programación para conocer la situación y características del alumnado, así como sus experiencias previas con actividades cooperativas, y otra al finalizar la programación para recoger las impresiones de profesor acerca de la evolución del alumnado durante la implementación de programa de juegos cooperativos. Ambas entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas a continuación para su posterior análisis. Asimismo, al entrevistado se le facilitó las transcripciones para que añadiese o eliminase aquello que considerase necesario.

Además de los instrumentos y las técnicas, nos hemos servido de otros documentos que consideramos adecuados para obtener otro tipo de información que nos ha ayudado, tanto para dar respuesta a la pregunta de investigación, como para la triangulación de los datos. En este caso hemos empleado el sociograma y las autoevaluaciones.

El sociograma es un instrumento utilizado principalmente en las escuelas con el objetivo de evaluar el clima social del aula (León y Montero, 2002). Se realizaron dos, uno previo al inicio de la programación y otro al finalizar. Con este instrumento pretendíamos, por un lado, conocer principalmente qué alumnos destacaban por ser los líderes y quiénes por ser los menos integrados

en el grupo y, por otro lado, realizar un análisis comparativo entre los dos sociogramas para observar si se presentan diferencias significativas entre ambos.

Las autoevaluaciones son pequeños cuestionarios que se realizaron a lo largo de la programación y que cada alumno/a respondió de forma individual. El objetivo de realizar estos cuestionarios fue el de recoger información individualizada de cada alumno sobre su participación y actitud en las clases, así como de sus sentimientos en situaciones concretas. Es un instrumento que nos permitió obtener información personal de cada alumno/a ya que durante las evaluaciones que se hicieron de forma oral no todos participaban. En este caso se pasaron tres cuestionarios, uno al finalizar la primera fase de la programación, otro al finalizar la tercera fase y el último en la última sesión.

La información obtenida a través de las técnicas e instrumentos que acabamos de presentar será la que analicemos siguiendo los pasos que presentaremos en el proceso que sigue a continuación, el análisis de datos.

En la tabla 3.4. se recoge una síntesis de las técnicas y fuentes de recogida de datos.

Tabla 3.4

*Técnicas y fuentes de recogida de datos. Elaboración propia*

<b>Técnica/fuente</b>	<b>Número</b>	<b>Informantes</b>
Observaciones	2	Alumnado 3ºA y 3ºB  Profesor EF
Observación participante	28	Alumnado 3ºA y 3ºB  Profesor EF
Entrevistas	2	Profesor EF
Autoevaluaciones	3	Alumnado 3ºA y 3ºB
Sociograma	4	Alumnado 3ºA y 3ºB
Evaluaciones conjuntas	Mínimo dos por sesión	Alumnado 3ºA y 3ºB

### 3.2.8. Análisis de datos

Como ya vimos anteriormente, el análisis de datos es el proceso en el que los datos son estudiados de forma pormenorizada dando lugar a información más clara y detallada que facilite su comprensión.

Para el procedimiento del análisis de datos, separamos los datos en unidades más pequeñas a las que asignamos un código en relación a una temática. Una vez tenemos una serie de códigos, los agrupamos en diferentes

categorías que siguen formando parte de un tópico, utilizando mediante este proceso un mecanismo de codificación axial jerárquica (Saldaña, 2009). Las categorías serán las que posteriormente nos conduzcan al desarrollo de las conclusiones de la investigación. Este es un proceso inductivo que nos guía de lo concreto a lo abstracto (Miles y Huberman, 1994). A continuación presentamos nuestras categorías:

- **Conductas disruptivas:** recoge los comportamientos del alumnado que den lugar a diferentes conflictos, ya sean (1) verbales, como insultos, discusiones o quejas; o, (2) físicos, como peleas o agresiones. Asimismo, también recoge otro tipo de actitudes o comportamientos también negativos pero que no tienen porqué desembocar en un conflicto, como puede ser enfadarse, rechazar a un compañero/a, incumplir las normas de la clase, etc.
- **Conductas asertivas:** esta categoría recoge aquellas actitudes positivas que ayuden al desarrollo de diferentes habilidades sociales, las cuales hemos diferenciado entre (1) habilidades comunicativas, por medio de las cuales se desarrolla el diálogo y la conversación; y (2) conductas de solidaridad, que agrupa conductas de ayuda, generosidad, integración, etc. Finalmente, dentro de esta categoría, añadimos una subcategoría denominada “concienciación” donde clasificamos momentos en los que

los alumnos reconocen ser conscientes tanto de actitudes positivas que han realizado como de las negativas.

- **Juego:** reúne hechos, situaciones y actuaciones propias de las actividades. Concretamente, hemos diferenciado entre dos categorías, una sobre el desarrollo del juego, donde se han tenido en cuenta las estrategias diferenciando, asimismo, entre la propuesta oral de estrategias por parte del alumnado y las estrategias que han llevado a cabo, y por otro lado, el resultado de los juegos, es decir, si se ha logrado el objetivo o no. Una tercera categoría es la actitud frente al juego, donde por un lado se analiza la participación del alumnado y por otro, diferenciamos también entre conductas que derivan del juego, como desviarse del objetivo, acaparar el material o el incumplimiento de las normas; y conductas hacia el juego, donde diferenciamos si la conducta del alumno durante el juego es individualista o competitiva, e igualmente, si manifiesta de forma oral una preferencia por el trabajo individual frente al trabajo en grupo.
- **Creencias y actitudes de la práctica docente:** esta última categoría recoge cómo el docente percibe las conductas del alumnado durante la clase de Educación Física; cuál es su respuesta ante los conflictos, tanto en sus clases como en las sesiones de nuestra intervención; finalmente queremos conocer cómo el docente percibió al alumnado durante la

puesta en práctica de la programación de juegos cooperativos y qué evolución observó en los mismos, añadiendo también mi propia perspectiva de ciertos aspectos o situaciones.

Finalmente, cabe añadir que una misma cita recogida de los datos puede obtener información de diferentes códigos al mismo tiempo.

A continuación, en las tablas 3.5, 3.6 y 3.7 presentamos dichas declaraciones con sus categorías correspondientes.

Tabla 3.5  
*Sistema de categorías. Elaboración propia*

Declaración Temática	Conductas					
Categorías	Conductas disruptivas			Conductas asertivas		
Subcategorías	Conflictos verbales	Conflictos físicos	Actuaciones negativas	Habilidades comunicativas	Conductas de solidaridad	Concienciación
Códigos	Acusaciones Contestaciones improcedentes Discusiones Insultos Quejas	Agresiones físicas Peleas	No integración en el grupo Rechazo a un compañero/a No escuchar las opiniones de los compañeros/as Incumplimiento de las normas de aula	Animar a los compañeros/as Diálogo Pedir disculpas Consuelo a un compañero/a	Aceptación de las ideas de los compañeros Integración de un compañero/a en el juego Conductas de ayuda Conductas de cooperación Conductas de generosidad	de actos adecuados de aspectos a mejorar de actos inadecuados de preferencia por el trabajo en grupo

Tabla 3.6  
*Sistema de categorías. Elaboración propia*

Declaración Temática	Juegos				
Categorías	Desarrollo del juego		Actitud frente al juego		
Subcategorías	Estrategias	Resultado del juego	Participación	Conductas que derivan del juego	Conductas hacia el juego
Códigos	Búsqueda de nuevas estrategias  Propuestas de mejores estrategias  Uso de estrategias inadecuadas	Objetivo conseguido  Objetivo no conseguido	Dispersión del juego  No participación en el juego  Reincorporación al juego de alumnado que no estaba participando	Desviación del propósito del juego  Incumplimiento de las normas del juego  Acaparación de material	Conductas individualistas  Conductas competitivas  Preferencia por el trabajo individual

Tabla 3.7  
*Sistema de categorías. Elaboración propia*

Declaración Temática	Creencias y actitudes de la práctica docente			
Categorías	Intervenciones		Percepción	
Subcategorías	Respuesta ante los conflictos	intervenciones orales	Relación entre el alumnado	Evolución del alumnado
Códigos	Castigo  Pedir a los implicados que se disculpen  solucionar el conflicto mediante el diálogo	Llamadas de atención  Refuerzo positivo	Mejoría en la relación de grupo  Disminución de los conflictos  Mejoría en el respeto	Aumento de las conductas asertivas  Disminución de las conductas disruptivas  Aumento de alumnado que lidere

### 3.3. Procesos éticos en la investigación

Dado que nuestra investigación se lleva a cabo en un centro escolar, además de tener en cuenta las consideraciones éticas previamente argumentadas (ver Buendía y Berrocal, 2001; Galán, 2010 y Manzano, 2006), añadimos algunos criterios propios como son la presentación de nuestro estudio y el programa realizado con el alumnado al director y profesor de

Educación Física del colegio y, siguiendo los criterios legales, la solicitud a la Dirección Provincial de los permisos necesarios para la intervención en el centro.

Con el fin de hacer pública esta investigación, una vez finalizada será publicada en el Repositorio Documental de la Biblioteca de la Universidad de Valladolid.

Para garantizar la confidencialidad y la privacidad de todas aquellas personas que participan en la investigación, sus nombres han sido cambiados por nombres ficticios, de igual manera, se mantiene el anonimato del centro escolar. Por otro lado, existen comentarios que surgen de las conversaciones informales con los profesores que pidieron explícitamente que aparecieran o se comentaran ya que consideran que podrían ayudar a la comprensión del caso.

### **3.4. Criterios de rigor**

Como ya hemos visto anteriormente, los criterios de rigor son aquellas técnicas que dan credibilidad y rigor a la investigación cualitativa. Para nuestro caso seguiremos los criterios que presenta Guba (1983): credibilidad, transferabilidad, dependencia y confirmabilidad. Dado que estos criterios ya han sido fundamentados teóricamente en el marco teórico metodológico, pasaremos directamente a analizar de qué manera damos garantía a los mismos.

### 3.4.1. Credibilidad

Los siguientes procedimientos que hemos llevado a cabo durante nuestro estudio aseguran la credibilidad del mismo:

**Observación persistente-** durante la observación participante se recogía de forma más detallada hechos que fuesen más relevantes para la investigación, como por ejemplo una situación donde surge el conflicto, el desarrollo de estrategias cooperativas utilizadas, etc.

**Triangulación-** para este estudio se llevó a cabo un proceso de triangulación realizando una comparación entre los datos obtenidos de las diferentes fuentes de recogida de información utilizadas (sociograma y evaluaciones conjuntas) y los recogidos mediante las distintas técnicas (entrevistas, observaciones y autoevaluaciones) en diversos momentos a lo largo del proceso de investigación desarrollado y en el que han intervenido distintos informantes.

**Confrontación de miembros-** parte de la información recogida, y que pudiera ser de interés para los tutores y el profesor de Educación Física, les era facilitada, como por ejemplo el sociograma o la evolución de algún alumno/a en concreto por el que el profesor tuviera especial interés, con el fin de conocer esas situaciones y tomar medidas al respecto si así lo considerase.

**Juicio crítico-** cada día se recogía la información y se recopilaba en un diario de campo donde también se recogían las conclusiones de los ocurrido, sobre las que se reflexionaban para poder modificar y mejorar aquellos aspectos de la práctica docente que se creyeran necesarios.

**Comprobaciones con los participantes-** al final de cada sesión con el alumnado se realizaba una evaluación conjunta, en la que ese *feedback* nos permite triangular los datos obtenidos del mismo con los recogidos de las observaciones.

De igual manera, las entrevistas fueron facilitadas a la persona entrevistada para que tuviese la posibilidad de modificar lo que considerase necesario.

### **3.4.2. Transferabilidad**

**Muestreo teórico-** para nuestro estudio, en primer lugar, partimos de la recogida de información teórica acerca de nuestro tema, teniendo en cuenta todos los contenidos que trataríamos en nuestra investigación. Estos contenidos se encuentran desarrollados en el marco teórico.

**Recogida de abundantes datos descriptivos-** es importante recabar el mayor número de datos posibles para poder realizar las comprobaciones necesarias entre los mismos. En nuestro caso utilizamos la observación, las entrevistas, evaluaciones (orales y escritas) y el sociograma. Todo ello nos ha

proporcionado datos suficientes para poder analizarlos sin presentar insuficiencia de información que pudiera dificultarnos la tarea.

**Descripción minuciosa-** en el apartado anterior describimos el contexto educativo y social donde se iba a realizar nuestro estudio. Dicho contexto nos permite comprender mejor nuestro caso. Asimismo, una descripción densa de los datos y los resultados ayuda al lector a comprender el caso.

### **3.4.3. Dependencia**

**Métodos solapados-** como ya hemos comentado anteriormente, para esta investigación se han utilizado diferentes instrumentos y técnicas de recogida de información que son compatibles entre sí y nos ha permitido recoger los suficientes datos, así compensamos la debilidad que algunos de los instrumentos puedan presentar y de esta manera dar mayor estabilidad a los resultados.

**Revisión de la dependencia por parte de un observador externo-** la revisión del estudio ha sido un proceso continuo a lo largo de toda la investigación, realizado por los dos tutores de dicho trabajo y expertos en la materia, orientando y guiando los pasos de dicho trabajo.

### **3.4.4. Confirmabilidad**

Para cumplir con este criterio tenemos en cuenta la **triangulación**, realizada como ya hemos explicado en el apartado de credibilidad. El **ejercicio**

**de reflexión**, realizado cada día, ya que tras la puesta en práctica de cada sesión de la programación se revisaban los datos recogidos y se reflexionaba sobre aquellos aspectos en los que había que incidir más con el alumnado o si era necesario realizar cambios en la programación, los cuales se hicieron cuando se observó su necesidad.



## 4. Resultados de la investigación

---

En este capítulo presentaremos los resultados del análisis de datos de nuestro caso “Juegos cooperativos y Educación Física”. Para ello partiremos de las declaraciones temáticas presentadas en el capítulo anterior: conductas, juego y creencias y actitudes de la práctica docente. Asimismo, incluiremos extractos de los datos para arrojar luz a esos resultados y ayuden a su comprensión.

### 4.1. Creencias y actitudes de la práctica docente

En esta declaración explicamos cómo percibe el docente las conductas del alumnado en sus clases. Para ello prestaremos especial atención a cuál es su respuesta ante los conflictos previamente a nuestra intervención y durante la misma. Finalmente, narramos cómo el docente percibió al alumnado durante la puesta en práctica de la programación de juegos cooperativos y qué evolución observó en ellos, añadiendo también mi propia perspectiva de ciertos aspectos o situaciones.

#### 4.1.1. Actitud del docente ante los conflictos

Los conflictos son una cuestión que, en mayor o menor medida, están presentes en los centros escolares y forman parte de la convivencia en el aula. Gestionar el conflicto que surge en el aula o mediar en él es una tarea que recae sobre el docente, por ello, antes de llevar a la práctica el programa sobre juegos

cooperativos, queríamos conocer qué tipo de conflictos surgían entre los participantes de nuestro caso y cuál era la respuesta del docente ante los mismos.

Para ello, el primer paso fue conocer cuál era la percepción del docente con respecto al grupo en sus clases; en este sentido, su apreciación al respecto es que existe un buen clima de aula y en los conflictos que pueden aparecer casi siempre se encuentran involucrados los mismos estudiantes.

*Las relaciones entre los alumnos son pues como son en general, el líder que suele salir... En esta clase concretamente (3ºB) hay algunos piques de algunos elementos muy concretos, pero en general... se llevan bien, aunque hay alguna cosa... más a nivel personal que de comportamiento, pero por enfrentamiento personal.*

Entrevista. Profesor Educación Física. 03/02/2017

Atendiendo específicamente al comentario del docente “En esta clase concretamente (3ºB) hay algunos piques de algunos elementos muy concretos...” como comprobaremos con el siguiente extracto, el profesor se refiere a dos alumnos en concreto, Alberto y Diego que son nuestros dos minicases escogidos para este estudio y los que suelen protagonizar los conflictos surgidos en esta clase. Estos dos niños, como ya presentamos en el capítulo anterior, presentan problemas de conducta y uno de ellos, Alberto, toma medicación prescrita por su psiquiatra. Ambos provienen de familias desestructuradas, lo que desde el punto de vista del profesor, les afecta en su

conducta. Además, la relación entre estos dos alumnos no es buena, lo que en ocasiones da lugar a conflictos entre ellos. En algunas ocasiones estos conflictos se materializan en insultos grave e incluso en agresiones físicas. De acuerdo con los argumentos expuestos por el docente, el conflicto entre ellos es una cuestión personal donde lo que buscan es destacar por encima del otro.

*E- ¿Hay alumnos con problemas de conducta?*

*I- Pues sí, concretamente estos dos niños, Diego y Alberto, son los que precisamente entre sí tienen un pique. Salta la chispa precisamente cuando entre ellos hay algún pique. El conflicto no se basa solo en el empujón o el insulto sino en el insulto grave e incluso llegan a las manos.*

*E- ¿Y a qué crees que se puede deber ese conflicto?*

*I-Pues quizá en parte a la situación familiar, pero luego ese pique... tampoco es que sean grandes deportistas los dos en Educación Física y que quieran destacar por algo. Más que por destacar deportivamente, por el protagonismo que pueda suponer destacar.*

Entrevista. Profesor Educación Física. 03/02/2017

De acuerdo con el docente, los conflictos pueden derivarse por un deseo de destacar, a pesar de no ser alumnos sobresalientes, así como del incumplimiento de las normas de los juegos por competitividad.

*E- Cuando no se cumplen las normas del juego ¿por qué crees que no lo hacen?*

*I- Porque son competitivos, totalmente.*

Entrevista. Profesor Educación Física. 03/02/2017

De igual manera también se percibe que existe una tendencia por parte de los estudiantes a quejarse al adulto cuando surge un conflicto, como puede ser por el incumplimiento de las normas de juego.

*En algunas normas del juego puede haber una pequeña disputa. También hay muchos que enseguida vienen a decírtelo: ha pasado la raya o ha botado dos veces el balón. Pero bueno tampoco son... dentro de lo normal.*

Entrevista. Profesor Educación Física. 03/02/2017

Desde el punto de vista de las conductas asertivas, el docente comentó que en ocasiones si que observaba este tipo de conductas, que solían ser de ayuda a un compañero/a o de tratar que este fuese más participativo en la actividad.

*Algunas veces sí, también en alumnos puntuales que suelen ser majetes. Las ayudas suelen ser más cuando ven a alguno que anda un poco flojito, pues suele... más que la ayuda, es una ayuda de querer que colabore, no para que entre los dos ganemos.*

Entrevista. Profesor Educación Física. 03/02/2017

Aunque normalmente este tipo de conductas las observaba siempre en los mismos alumnos/as.

*Ahí, en esos aspectos sí que te funcionan los 3 o 4 que lo hacen, que lo hay, lo hacen bien.*

Entrevista. Profesor Educación Física. 03/02/2017

La respuesta del docente ante los conflictos no es siempre la misma. Las evidencias que hemos recogido apuntan que su actitud depende de lo que haya ocurrido, con quién haya ocurrido y de la gravedad del conflicto. En caso de conflicto grave, como ya hemos visto en el extracto anterior, y teniendo en cuenta que los involucrados son dos alumnos con problemas de conducta, lo primero que se hace es cortar el enfrentamiento. Acto seguido, el docente dejaba que los implicados se tranquilizaran para, a continuación, dialogar con ellos y con el tutor o el director si la situación lo requiere.

Durante la primera sesión que realizamos con 3ºB, surgió un enfrentamiento grave entre los estudiantes mencionados anteriormente. Con este hecho dimos constancia de la gravedad de los conflictos entre estos dos alumnos. Asimismo, observamos cuál fue la respuesta del docente ante este tipo de problemas. En esta situación, dada la gravedad del conflicto y teniendo en cuenta las características de comportamiento de estos dos alumnos, el profesor actúa separándoles y llevándose a uno de ellos ante el director porque su objetivo es continuar con la pelea.

El resto de clase actúa de manera pasiva y no se mueven de su sitio porque están acostumbrados a evidenciar conflictos entre estos dos alumnos. Además, un niño en concreto se acerca a mí con la intención de restar importancia a lo ocurrido como vemos a continuación.

*Mientras todos están sentándose a mi alrededor para evaluar el juego, Diego y Alberto comienzan a insultarse gravemente y a darse puñetazos. Les separamos pero ellos siguen insultándose. Dejamos a Alejandro sentado para que se tranquilice pero David, mientras se lo está llevando el profesor, sigue tirando para ir a pegar a Alberto.*

*Otro niño se acerca a mí y me dice "es así siempre." El profesor se lleva a Diego al despacho del director. Alberto se queda sentado en el suelo.*

Diario de campo. Alberto, Diego y profesor de E.F.

08/02/2017

*Por las escaleras Rubén y Ainoha acaban pegándose (por el camino venían picándose en uno al otro) y llorando los dos. Interviene el profesor y, al estar de camino al aula, les lleva directamente con la tutora para solucionarlo.*

Diario de campo. 3ºA. Rubén, Ainoha y profesor E.F. 17/02/2017

En el caso de que el problema sea el incumplimiento de las normas de la clase la consecuencia suele ser el castigo.

*El profesor castiga a Rubén, Eddy e Iker sentados contra la pared por correr por el polideportivo al entrar, cuando la norma es entrar andando e ir directos al vestuario a dejar los neceseres.*

Diario de campo. Rubén, Eddy, Iker y profesor E.F. 19/12/2016

Cuando se trata de un pequeño conflicto, como puede ser una discusión o pequeñas peleas donde no hay un conflicto grave, el docente junta a los implicados intentando restar importancia a lo sucedido. En todo momento el docente trata de fomentar que el alumnado dialogue para aclarar lo ocurrido y que se disculpen.

*Se genera conflicto entre Abdel y Patricia porque Patricia le ha dado sin querer en la cara con el balón. El profesor intenta resolver el problema y les hace hablar entre ellos.*

*Diario de campo. Rubén, Eddy, Iker y profesor E.F. 19/12/2016*

Durante la puesta en práctica de nuestro programa, el profesor también intervenía cuando la clase funcionaba correctamente, con el fin de proporcionar refuerzo positivo a los estudiantes.

*A ver, yo quiero decir una cosa, hay veces que cuando la clase no va bien sabéis que... ¡caramba! esta clase tiene que funcionar mejor. Ahora hay que felicitaros. Lo habéis hecho fenomenal, da gusto veros cómo habéis colaborado y cómo ha acabado, lo habéis conseguido, fenomenal. ¿veis cómo hay veces que se hacen las cosas bien?*

*Diario de campo. Profesor E.F. 18/03/2017*

#### **4.1.2. Percepción del docente sobre la participación**

Antes de comenzar a poner en práctica nuestra programación, también queríamos conocer si el docente observaba durante sus clases que hubiese alumnado menos participativo durante el juego. De igual manera, quisimos

saber qué recursos utilizaba en estos casos, con el fin de controlar más de cerca la participación de estos alumnos/as durante nuestra intervención y tratar de fomentar su participación.

El profesor observa que en sus clases hay estudiantes que son menos participativos, asimismo, considera que este problema se debe a que estos niños y niñas motrizmente se encuentran a un nivel más bajo que sus compañeros.

*Sí que hay niños menos participativos y bien porque a lo mejor motrizmente no son muy buenos y a lo mejor son más pasivos... Normalmente es porque esa actividad no se les da bien, como saltar a la comba o botar un balón. Y nada, simplemente animarles que no hay ningún problema, que aquí venimos a aprender y a mejorar y que nadie por hacer las cosas a un nivel inferior a los demás, por ese nivel no van a suspender ni nada. Aquí se les valora a todos con el nivel que están trabajando.*

Entrevista. Profesor Educación Física. 03/02/2017

Como solución a esta cuestión, el docente opta por animarlos y hacerles entender que al colegio vienen a aprender y que no se les evalúa de forma negativa por ello, sino que se les valora por su aprendizaje teniendo en cuenta el nivel de cada uno. Esa actitud por parte del profesor se observa de manera continua durante sus clases y su forma de actuar es llamando la atención de aquellos alumnos/as que se encuentran menos involucrados en la actividad, animándolos a participar y reforzando positivamente aquello que les haya salido bien.

*Jugando a puntos, observo que hay estudiantes que son más participativos y otros en cambio se quedan más retraídos durante el juego. El profesor cuando observa poca participación por parte de un alumno/a dice su nombre en alto y le anima para que se involucre más en el juego. En otras ocasiones, cuando por ejemplo un niño/a, ha cogido un punto, le da enhorabuena.*

*Diario de campo. 3ºA y profesor de Educación Física. 19/12/2016*

#### **4.1.3. Percepción del docente de la evolución del alumnado**

Finalmente, para terminar el análisis de esta declaración temática abordaremos la cuestión acerca de cómo el docente ha percibido la evolución del alumnado durante la puesta en marcha del programa de juego cooperativo.

En cuanto a lo observado con respecto al comportamiento general de la clase, percibió una mejora de las habilidades sociales en el juego. Sin embargo, durante las explicaciones previas a la actividad es donde más descontrol o distracciones observó en el alumnado, debido principalmente a que durante las evaluaciones o la explicación de las actividades se distraían jugando con el material utilizado. En otras ocasiones, la dificultad era reunirles al comienzo de la clase.

*Quizá, han entrado muy bien al juego. Cuando ha habido algo más de jaleo ha sido al... el periférico al preparar el juego, las distracciones que a lo mejor había con el material. Pero lo que es el juego, mejor. Sí, sí que han ido mejorando, sí.*

*Entrevista. Profesor Educación Física. 31/03/2017*

La causa de esto era que al entrar en el polideportivo se dispersaban jugando con el material que otros grupos habían utilizado anteriormente y dejaban colocado en el suelo.

*Cuando llegamos al polideportivo, entran en el baño para dejar los neceseres y al salir se van corriendo hacia la otra mitad del polideportivo porque el otro grupo había dejado allí canguros y pelotas grandes.*

Diario de campo. 3ºB. 08/02/2017

Con respecto a la evolución de los conflictos, el docente observa que, tanto el grupo, como en los casos particulares de Alberto y Diego, se encuentran en un estado más pacífico que al principio.

*E- ¿Crees que estas sesiones han servido para generar algún cambio en las conductas o habilidades sociales de los alumnos?*

*I- Si, algo han cambiado, están... a lo largo de las sesiones se les ve que han entrado en la dinámica y poquito a poco se les nota más tranquilitos.*

Entrevista. Profesor Educación Física. 31/03/2017

A pesar de las mejoras observadas por el docente, también percibió algunas situaciones problemáticas hacia la mitad de la programación. Esto se debió al regreso de una niña, que se había marchado por unos meses y se reincorporó en Marzo. De acuerdo con las opiniones del maestro, esta niña era conflictiva y a su regreso surgieron de nuevo algunos enfrentamientos de otros alumnos y alumnas con ella.

*El profesor me comenta que, durante la evaluación, el tutor dijo que tenía problemas para situar a los niños en clase desde la vuelta de Ariadna porque, salvo Lara, el resto no quieren estar con ella.*

Diario de campo. Profesor E.F. 12/03/2017

Finalmente, el profesor afirma haber observado una mejora en Diego y Alberto y, asimismo, reconoció que avanzar con ellos en el aspecto social estaba siendo un trabajo difícil.

*Sin embargo, ha habido otros que están mejorando más, como Alberto y Diego. Están bastante mejor.*

*Diego también está más tranquilo, antes estaba "brrrrr" y ahora está mucho más tranquilo más...ha vuelto a jugar mucho con John. Y Alberto está también más tranquilín. Quitando ese choque puntual que ha tenido con el otro, pero en seguida ha venido a pedirle perdón. Es difícil, es muy difícil.*

Entrevista. Profesor Educación Física. 31/03/2017

Hasta aquí hemos dado respuesta a las cuestiones que nos hacíamos con respecto a la declaración temática "creencias y actitudes de la práctica docente". A continuación, en el siguiente apartado, daremos respuesta a las preguntas que hacen referencia a la declaración temática "conductas".

## **4.2. Conductas**

Esta declaración temática hace referencia al comportamiento del alumnado y a aquellas actitudes que se manifestaron durante la

implementación del programa de juegos cooperativos, ya fuesen positivas como la cooperación o el respeto y, por tanto, facilitarán el desarrollo de habilidades sociales; o negativas como las agresiones o los insultos y, en ese caso, perjudicaran el clima del aula.

En primer lugar, nos centraremos en analizar las conductas disruptivas.

#### **4.2.1. Conductas disruptivas**

Estas conductas fueron muy variadas, siendo algunas más leves como las quejas o pequeñas discusiones.

*Explico el primer juego y se colocan en grupos de 6. Uno de los grupos lo forman siete personas y discuten por quien se cambia a otro grupo.*

Diario de campo. 3ºB. 22/02/2017

Otras fueron más graves como las agresiones físicas o insultos.

*De camino al poli Rubén se va metiendo con Patricia. Patricia le contesta. Abdel repite todo lo que Rubén dice. Rubén acaba pegando a Patricia.*

Diario de campo/10/02/2017

En ocasiones aparecían conductas disruptivas que podemos considerar más leves como el no aceptar la ayuda de los demás ya que perciben esa ayuda como una debilidad en ellos mismos.

*Ainoha y Alicia se enfadan porque no quieren que las ayuden a pasar de una colchoneta a la otra.*

Diario de campo. Ainoha y Alicia. 01/03/2017

Otro tipo de conductas disruptivas menos graves pero observadas con frecuencia fueron las quejas, sobre todo por no compartir el material; en este sentido se quejaban hacia los compañeros y, en ocasiones hacia el docente.

Sobre este tipo de conductas se dialogaba durante las evaluaciones conjuntas, tratando de que los estudiantes que más acaparaban el material y, por tanto, el juego lo reconocieran y se dieran cuenta de que a causa de ellos otros compañeros/as no habían podido participar de forma activa en la actividad. Asimismo, durante las evaluaciones conjuntas se les proponía que pensarán cómo solucionarían este problema. Los fragmentos siguientes presentan ejemplos de dichas situaciones.

*Ainoha se queja porque otra niña se ha hecho con el balón.*

*Eddy se queja porque quiere un balón.*

*Otro grupo de niñas dicen que no han tocado apenas el balón.*

Diario de campo. 3ºA. 06/02/2017

*P- ¿Cuántos niños apenas han tocado balón? 1,2,3,4,5,6,7,y 8...9 ¿Por qué?*

*Alumno-¡Tú sí que has tocado balón y muchas veces!*

*Al- ¡Y Rodrigo también!*

*P- ¿Y quién ha tocado mucho el balón? Antonio...Rodrigo, Alba...*

*Antonio -¡que yo no tanto!*

*P- Bueno...*

*Antonio- Yo no he tocado ni poco ni mucho.*

*P- ¿Qué podías haber hecho para que unos no acapararan tanto el balón y otros pudieran participar más?*

*Al- Pasarles*

*Al- ¡Yo he pasado el balón a Adrián cuando tenía dos balones!*

*P- Si pero solo una vez y porque tenías dos balones, ¡dos! Y sois 18*

*Al- ¡No! Las ha tenido tres veces, tres, y yo dos veces y me la podías haber pasado a mí.*

*P- ¿Habráis puesto alguna regla para que esto no hubiera pasado?*

*Al- Que cuando alguien está tocando mucho balón se de cuenta y pase el balón a otros que no han tocado tanto.*

*P- ¿Qué más?*

*Al- No pegar. Que cuando alguien va a coger el balón no vaya otro y se lo quite.*

*P- Por supuesto, si alguien tiene un balón no hay que quitárselo.*

Diario de campo. 3ºB. 08/02/2017

Otras conductas negativas menos graves fueron las discusiones y el incumplimiento de las normas de aula. Ambas fueron las más registradas durante el análisis de datos, obteniendo las discusiones 28 registros y el incumplimiento de las normas de aula 24 registros. Ante las discusiones, nuestra respuesta era dejar que expresaran sus opiniones y, dependiendo de la relevancia del tema, se cortaba la discusión o se les dirigía para que trataran de razonar.

Asimismo, consideramos que es importante trabajar con las familias la convivencia escolar ya que, como vemos reflejado el siguiente extracto, en algunos de los conflictos se encuentran también involucradas las familias de los estudiantes.

*Profesora– ¿Os habéis sentido todos integrados en el grupo?*

*Alumnos– Mmm... sí.*

*Carmen– No*

*P– ¿Por qué?*

*Carla– Te lo hemos preguntado y no has querido*

*Antonio– ¡Eso! Porque decías que todos teníamos piojos*

*Carla– Es verdad*

*Carmen– ¡Yo no he dicho eso!*

*P– Carmen, ¿y no será porque tu te has enfadado y te has apartado del grupo?*

*Carla – Encima que yo me he acercado a ella y he dicho ¡vamos jugar!*

*P– Porque en cualquier momento te podías haber incorporado a tu grupo y tú te has quedado sentada y no has querido.*

*Lara– Y yo me he ido a acercar a ella y me ha dicho “no te acerques a mi o me cambio de colegio”*

*Carmen– Me ha dicho mi madre que no me acerque a ella.*

*Interviene el profesor, les dice que son una clase y tienen que tratarse como tal e intentar llevarse bien, resolviendo los problemas.*

Diario de campo. 3ºB. 17/02/2017

En cuanto al incumplimiento de las normas de aula, nuestra respuesta era o bien una llamada de atención o bien enviarles durante unos minutos a sentarse en el banco junto al profesor; ello dependía de la gravedad del hecho y de las veces que se les hubiera tenido que llamar la atención.

*A Lara se le manda sentarse en el banco porque se pone a dar volteretas de gimnasia rítmica a pesar de llamarle la atención en varias ocasiones. El profesor también, vuelve a repetirle lo mismo. El profesor me comenta que no suele respetar las normas, ni en EF ni en el aula.*

Diario de campo. 3ºB. 10/03/2017

Las conductas negativas que consideramos más graves que las anteriores son las de rechazo hacia algún compañero/a y, de igual manera, el hecho de que algún niño/a no quisiera estar en el mismo grupo con alguna persona en concreto porque no tuviese una buena relación con ese niño/a.

*Grupos de 6, les digo que los hagan ellos con la condición siempre de que si surgen conflictos o alguien queda fuera los rehago yo. Los hacen rápido pero queda un grupo de 3 con Diego, John y Rodrigo que no quieren aceptar a Lara y Ariadna en el grupo. El resto empiezan a jugar pero estos tres se sientan porque no quieren hacer grupo con ellas. Finalmente, como no lo solucionan, reúno a toda la clase y rehago yo los grupos.*

Diario de campo. 3ºB. 22/03/2017

Desde esta experiencia, la razón por la que un niño/a era rechazado podía ser porque fuese conflictivo, en otros casos porque son estudiantes que tienden a ser autoritarios y organizadores y, en otros casos, porque son alumnos/as que no se centran en el juego y se dispersan del mismo, siendo poco participativos con el grupo.

Igualmente, desde el segundo sociograma observamos como tras nuestra práctica había estudiantes que seguían siendo rechazados, e incluso empeoraron su situación con respecto al primer Sociograma como son el caso de Lara, Ainoha, Ruth y Ariadna. Mostramos estos datos en la tabla 4.1, donde se sintetizan las respuestas recogidas de los sociogramas.

Tabla 4.1  
Sociograma Marzo 2017

Fecha	Alumnos/as	Nº de alumnos/as que les han escogido como mejor amigo/a	Nº de alumnos/as que les han escogido porque les gusta jugar con él/ella en EF	Nº de alumnos/as que les han manifestado que no les gusta jugar con él/ella en EF
06/02/2017	Ruth	3	5	5
31/03/2017	Ruth	0	2	9
06/02/2017	Ainoha	1	4	7
31/03/2017	Ainoha	2	5	9
06/02/2017	Ariadna	sin datos	sin datos	sin datos
31/03/2017	Ariadna	1	3	10
06/02/2017	Lara	4	5	4
31/03/2017	Lara	2	3	8

Tal y como se muestra en la tabla 4.1, entre de los menos aceptados se situó Ariadna con 10 rechazos. Ella no tuvo resultados del primer sociograma porque recordamos que se reincorporó al centro escolar hacia la mitad de la programación. Asimismo, Lara empeoró bastante reduciendo el número de amigos y aumentando considerablemente el número de rechazos. Creemos es que este empeoramiento de Lara se debió a su unión con Ariadna, debido a que Ariadna no es aceptada en el grupo y cuando surgía un conflicto con ella, Lara salía en su defensa.

En el caso de Ainoha y Ruth creemos que este empeoramiento se debió a que no facilitaban el desarrollo del juego a los compañeros/as, ya que en ocasiones se dispersaban de ellos y no eran demasiado participativas con el

grupo. Además, debido a la faceta autoritaria de Ainoha, arrastraba a Ruth con ella a evadirse del juego.

Desde nuestra actuación, en el caso de que un niño/a fuese rechazado, se paraba la clase para dialogar sobre lo ocurrido y principalmente se insistía en que los demás se pusieran en el lugar de la persona rechazada.

*Durante la formación de los grupos para realizar la siguiente actividad, veo como Patricia empuja a Ruth y le dice: ¡tu sobras! (había 5 personas en ese grupo). Intervengo, reúno a toda la clase y hacemos una evaluación grupal.*

*P- Quiero que me expliquéis, si habéis empezado a jugar muy bien en parejas, por qué ahora tenéis tantos problemas para hacer un grupo de 4.*

*A- ¡Noo!. Nosotros nos vamos a unir con María y con Sara, no hemos tenido ningún problema.*

*P- Vale, ¿y el grupo que estaba aquí por qué estaba teniendo tantos problemas? Que estáis echando a los compañeros.*

*P- ¡Patricia! Que esto te concierne y estáis apartadas hablando como si no fuese con vosotras.*

*A- ¡Patricia, Ainoha!*

*(Patricia hace burla)*

*P- ¡Patricia!*

*Patricia- ¡Déjame en paz!*

*P- Vete a sentarte*

*P- Ainoha, ¿por qué tenéis tantos problemas para hacer el grupo?*

*Ainoha- Es que cuatro veces estaba diciendo "esperad.. esperad... que viene Patricia" y estaba cogiendo un aro y venía Patricia y no se paraban de seguir.*

*P- Que sea la última vez que oigo a alguien echar a un compañero del grupo.*

*- Grupos de 6 ¡ya!*

Diario de campo. 3ºA. 17/02/2017

Sin embargo, con el tiempo se fue observando cómo trataban de aceptar a los compañeros/as con lo que tenían jugar en el mismo grupo. Sobre este tema, nos llamó la atención los hechos sucedidos con una alumna de 3ºA, Marta, con quien a la hora de trabajar en grupo había niñas que la rechazaban abiertamente. En otras ocasiones a pesar de ser aceptada por una compañera en el grupo, observamos cómo la niña se excluía de las dinámicas de juego porque, tal y como se muestra en el siguiente extracto, no tenía la aprobación de otra compañera que probablemente tenga un liderazgo más autoritario dentro del grupo clase.

El hecho de que esta niña fuese rechazada podía deberse a que, por un lado, motrizmente se encontraba en un nivel más bajo al resto de la clase y, en ocasiones, también se aprecia en ella una falta de atención, por lo que había que repetirle en varias ocasiones lo que tenía que hacer. Estos motivos también la

llevar a ser menos participativa en los juegos, por lo que la suma de estas razones es lo que le puede perjudicar a la hora de integrarse con el grupo clase.

*Marta camina de un lado para otro sin integrarse con los compañeros.*

Diario de campo. Marta. 06/02/2017

*Hacen un círculo toda la clase pero Marta se queda fuera. Una niña dice: "apretad bien las manos para que no entre Marta". En ese momento Lucia la llama para que se ponga a su lado pero Marta no va.*

Diario de campo. Marta. 13/03/2017

*Hacen ellos los grupos. Marta se queda apartada y Ruth la llama para que se ponga en su grupo, ella no va, por lo que le tengo que insistir yo para que se una al grupo.*

Diario de campo. Marta y Ruth. 17/03/2017

Las conductas observadas que consideramos más graves fueron las agresiones físicas. En total se registraron 13 agresiones físicas, de las cuales 6 ocurrieron entre Rubén y Ainoha de 3ºA. Estos dos alumnos tenían un choque continuo del que desconocemos los motivos; basándonos en las observaciones realizadas, podría deberse a que ambos tienen un carácter fuerte y al más mínimo roce que tuvieran surgía el conflicto.

Alberto, Diego y Rubén fueron los alumnos que consideramos más conflictivos. También fueron conflictivos, aunque en menor medida, Ariadna, Antonio y Ainoha. Los consideramos así, no tanto por el número de conflictos en los que se encontraban involucrados, sino por la gravedad de los mismos.

Además, Alberto, Ainoha y Antonio resultaron los menos aceptados por la clase en base al primer sociograma que se realizó. Presentamos estos datos en la tabla 4.2.

Tabla 4.2  
*Sociograma Febrero 2017*

Alumnos/as	Nº de alumnos/as que les han escogido como mejor amigo/a	Nº de alumnos/as que les han escogido porque les gusta jugar con él/ella en EF	Nº de alumnos/as que les han manifestado que no les gusta jugar con él/ella en EF
Alberto	0	3	4
Antonio	0	2	5
Ainoha	1	4	7

En el caso de Diego y Rubén, se encontraba en la media, es decir, no se situaban dentro de los más rechazados pero tampoco entre los líderes. Ambos, a pesar de ser conflictivos, creemos que no son rechazados porque los conflictos que tenían solían ser casi siempre con los mismos niños o niñas con los que no mantenían una buena relación. En el caso de Rubén, los conflictos solían ser con Ainoha; y en el caso de Diego los problemas solían surgir con Alberto y/o Antonio. Igualmente, en el segundo ambos alumnos mejoraron su puntuación; Rubén había ganado 5 amigos y redujo el número de rechazos. Además, desde nuestro punto de vista observamos como poco a poco, estaba más integrado con el grupo y más participativo en los juegos.

En el caso de Diego, su situación en el sociograma mejoró notablemente y también se observó en él una mejora en la participación e integración con los

compañeros. Si bien es cierto, que con Diego se trabajó bastante el refuerzo positivo, ya que se observaba como él también respondía positivamente al mismo.

Como se puede observar al comparar los resultados de ambos estudiantes en el sociograma realizado, al inicio de la propuesta y al final, se observa que ambos estudiantes han aumentado el número de compañeros que les han escogido como mejores amigos, así como el número de alumnos que han afirmado que les gusta jugar con ellos y han disminuido el número de estudiantes que han manifestado que no les gusta jugar con ellos.

En la tabla 4.3 mostramos las puntuaciones de David y Rubén en el sociograma.

Tabla 4.3  
*Resultados de Diego y Rubén en el sociograma*

Fecha	Alumnos/as	Nº de alumnos/as que les han escogido como mejor amigo/a	Nº de alumnos/as que les han escogido porque les gusta jugar con él/ella en EF	Nº de alumnos/as que les han manifestado que no les gusta jugar con él/ella en EF
6 de febrero	Diego	4	5	2
31 de marzo	Diego	6	10	0
6 de febrero	Rubén	5	8	4
31 de marzo	Rubén	10	14	2

Como hemos explicado, estos alumnos protagonizaron los conflictos más graves sucedidos durante nuestra práctica. En el siguiente extracto mostramos uno de los conflictos graves que ocurrieron entre algunos de estos alumnos.

*Antes de empezar el juego Diego pega a Ariadna, aunque intento apartarle, vuelve en repetidas ocasiones, los compañeros le recriminan pero se enfadada más y les grita que le dejen. Intento hablar con Diego y tranquilizarle pero no sirve, sigue gritándola e insultándola e intenta volver a por ella a pesar de que le que le estoy sujetando. Ariadna, le sigue el juego a Diego picándole más. Lara se mete en medio y ellas tratan de continuar con el conflicto con Diego. Dejo a Diego solo que se tranquilice y mando a Lara y Ariadna al banco. Hablo con ellos por separado. Intento hablar otra vez con David, para que se intente poner en el lugar de Aris y le digo que le pida perdón pero solo consigo que se enfade más así que le dejo que se tranquilice.*

Diario de campo. Diego, Ariadna y Lara. 14/03/2017

La forma de intervenir ante las agresiones era, en primer lugar, separar a los involucrados y, lo que hacíamos a continuación, dependía de lo ocurrido y con quién. Aún así, normalmente tratábamos de dialogar con ellos con el fin de aclarar lo ocurrido y que se disculparan. Sin embargo valorando los casos de Alberto, Diego y Rubén, nos dimos cuenta de que eran niños que debido a sus problemas de conducta, era más adecuado dejarles solos un rato y después tratar de hablar con ellos. Mostramos a continuación algunos extractos de algunos conflictos graves sucedidos.

*Ainoha y Rubén están castigados por pegarse e insultarse.*

Diario de campo. 3ºA. 13/02/2017

*Ainoha interrumpe la clase porque dice que Rubén le quiere pegar. Rubén viene corriendo hacia ella y el profesor viene detrás. Intento sujetar a Rubén pero se suelta y al final le pega a Ainoha y se va. Le dejamos que se vaya porque se tranquiliza estando solo.*

Diario de campo. 3ºA. 24/02/2017

*Ariadna se acerca a ayudar al grupo 1 y Alberto le da una patada en el estómago para que se marche.*

Diario de campo. 3ºA. 14/03/2017

#### **4.2.2. Respuesta del alumnado ante un conflicto**

La respuesta del alumnado cuando surgía un conflicto dependía de la naturaleza del mismo. Lo más común era que si surgía un problema, este les llevara a la discusión y/o a quejarse a los profesores del mismo, como ya dijimos anteriormente esta conducta fue la más observada. Asimismo, durante las evaluaciones conjuntas se les preguntaba si había surgido algún conflicto durante la actividad y normalmente lo contaban, unas veces los propios implicados y otras los compañeros del grupo, como vemos en el siguiente fragmento.

*Profesora- ¿Ha habido algún problema?*

*Alumnado- No*

A- Sí

P- ¿Seguro?

A- ¡Sí, sí!

P- A ver, contadme

A- Sí, que no querían estar algunos en este grupo porque no querían estar, Antonio o Alberto.

P- ¿Y no queréis estar juntos?

A- Es que Alberto se va y no ha hecho nada.

P- Bueno, si uno se aparta del grupo y se va, ya me encargo yo, y los demás seguís con el juego.

Antonio- Ya pero es que tampoco Alberto quería compartir balón conmigo. Mira, el blanco que tiene ahora ha estado todo el rato.

A- Yo se le he pasado a Sara.

P- Antonio, ¿tú no quieres jugar en el mismo grupo que Alberto?

Antonio- Yo no quiero jugar con el Alberto. Es un chupón.

Carla- Y yo tampoco contigo y me aguanto.

Antonio- No pasa balón.

A- Es verdad, a mí no me lo quería...

Diario de campo. 3ºB.24/02/2017

Por otro lado, en la última autoevaluación se les preguntaba qué pensaban cuando tenían un problema con un compañero/a y las respuestas más

frecuentes fueron: un 43% del total de ambos grupos que debían hablarlo y resolverlo y un 21% que debían perdonarse.

Para finalizar con las conductas disruptivas consideramos conveniente comentar que se percibió, más que una disminución de los conflictos, una tendencia a tratar de resolverlos mediante el diálogo, a disculparse y a aceptar y respetar a los compañeros en el grupo. Esto lo trataremos a continuación en el análisis de las conductas asertivas. A pesar de ello, el caso de Alberto Diego y Rubén, esta tarea fue más difícil debido a sus características de comportamiento.

#### **4.2.3. Conductas asertivas**

Desde el punto de vista de las conductas asertivas analizamos, en primer lugar, qué tipo de conductas positivas observamos durante nuestra intervención. En este caso destacaron la cooperación con 27 registros en el análisis de datos.

*Comienza el juego y avanzan saltando cada uno con su esterilla, excepto Jorge y Sara que están cooperando, metiéndose los dos en la misma esterilla y colocando delante la otra esterilla para pasar juntos a ella y así sucesivamente. Cuando llegan todos se sientan en el refugio, pero Jorge y Sara siguen con su estrategia y esperamos a que lleguen.*

Diario de campo. 3ºA. 10/02/2017

Asimismo, el reconocimiento de actos adecuados obtuvo 22 registros.

*Reúno a todos y les digo al grupo 1 que les expliquen al grupo 2 porqué ellos creen que han conseguido deshacer el nudo ya dos veces. Dicen que porque han cooperado y han hablado entre ellos.*

Diario de campo. 3ºA. 13/03/2017

Consideramos que el reconocer hechos que fuesen adecuados o positivos fue más registrado que la realización de los mismos debido a que ellos eran conscientes de qué conductas positivas era importante poner en práctica para que el desarrollo del juego fuera favorable. Sin embargo en el propio desarrollo de la actividad, aunque sí que se observaron, les costaba realizarlo. Esta dificultad podía deberse en unas ocasiones porque se trataba de juegos en gran grupo y por tanto el dialogar y organizarse entre tantas personas es más complicado.

*Tienen que colocarse en el banco por fecha de nacimiento sin caerse. Algunos buscan sus propias estrategias para pasar, pero trabajando de manera individual. Carmen y Antonio se pegan porque Carmen le empujó y le tiró del banco.*

*Lara anda perdida porque no se sabe los meses del año. Los compañeros acaban gritándole donde tiene que ponerse pero no consigue ubicarse en su sitio.*

*Cuando termina el tiempo no han logrado el objetivo. Evaluamos lo ocurrido y a continuación les digo que vuelvan a subir al banco para volverlo a intentar de otra manera, colocándose por orden de estatura. Esta vez están más relajados, se ayudan*

*unos a otros, buscan la mejor estrategia que es abrazarse y consiguen el objetivo en menos tiempo del establecido.*

Diario de campo. 3ºB. 03/03/2017

En otras ocasiones, donde trabajaban en grupos más pequeños, la dificultad radicaba o bien en el choque de ideas entre alumnado que tenía tendencia a liderar, o bien en la dispersión del juego de parte de los componentes.

*En uno de los grupos en ocasiones se quedan solo tres personas jugando y el resto (Marta, Rubén y Abdel) se va por el polideportivo a su aire.*

Diario de campo. 3ºA. 20/02/2017

Al igual que reconocían qué conductas eran las adecuadas, también admitían el haber realizado conductas inapropiadas y en qué aspectos deberían mejorar, tanto personalmente como en grupo como se muestra en los siguientes extractos.

*Evaluación conjunta:*

*P- ¿Qué problemas ha habido durante las clases?*

*A- Peleas*

*A- Discusiones*

*A- Peleas porque no pasaban el balón porque no hacían lo que les decían*

*A- Insultos*

*P- ¿Qué más?*

*A- Nos hemos pegado, nos hemos insultado, nos hemos pegado patadas...*

*A- No hemos cooperado*

*A- No hemos compartido, algunos...*

Diario de campo. 3ªA. 31703/2017

*Evaluación conjunta:*

*P- ¿Creéis que como grupo habéis mejorado?*

*A- Sí*

*A- No*

*A- En colaborar*

*Alberto- Yo no, bueno...no se ... ¡yo que sé, joder!*

*P- Los que habéis dicho que si, ¿en que creéis que habéis mejorado?*

*A- En organizarnos, en cooperar, en pasar balones...*

*P- ¿Antes no lo hacíais?*

*A- No*

*P- ¿En qué creéis que tenéis que mejorar?*

*A- En convivir*

*A- En tolerancia*

*A- En organizarnos en cooperar, en no rechazar a los compañeros.*

*A- En no pensar en nosotros mismos y más en el grupo.*

*P- Eso todavía tenéis que mejorarlo un poco más...*

Diario de campo. 3ªB. 31/03/2017

Otras conductas registradas en repetidas ocasiones fueron las conductas de ayuda, el diálogo, principalmente con el fin de buscar estrategias para la

resolución de los retos, aunque también para tratar de regular los conflictos. Finalmente, la integración de los compañeros/as en el grupo, tanto de los que en un principio eran los menos aceptados, como el hecho de trabajar con algún compañero/a con el que no mantuvieran una buena relación. A continuación presentamos algunos ejemplos.

*Lara, Rebeca y Zoe discuten. Les digo arreglen sus problemas antes de volver al juego. A los pocos minutos vienen y dicen que ya lo han solucionado. Llamam a sus compañeros (Rodrigo y Alba) para que vuelvan al grupo, estos vuelven.*

Diario de campo. 3ºB. 22/02/2017

*Hacen los grupos. Marta se queda apartada, Ruth la llama para que se ponga en su grupo.*

Diario de campo. 3ºA. 17/03/2017

*En el juego del gusano les digo que hagan parejas, como ellos quieran. Alberto en ese momento se aparta y no quiere jugar. Carla se pone con Sonia y le dice a Alberto que se ponga con ellas.*

Diario de campo. 3ºB. 17/02/2017

*Explico el segundo juego. Todos hablan entre ellos tranquilamente e intentan rellenar la ficha. A los que han acabado les pregunto qué pueden hacer ahora y se van a ayudar a los que no han acabado.*

Diario de campo. 3ºB. 10/02/2017

*Salta Sara la primera y pasa y Jorge, que es el siguiente, no lo consigue. Sara le dice que lo repita que le va a ayudar. Marta, Eddy y Jorge se unen a ayudar.*

Diario de campo. 3ºA. 24/03/2017

También se registraron otro tipo de conductas positivas, aunque en menor medida, como aceptar las ideas de los compañeros, mostrar una actitud de generosidad o pedir disculpas. Además en la segunda autoevaluación todos mostraron una preferencia por el trabajo en grupo frente al trabajo individual, excepto Marta y Diego, que respondieron tener preferencia por el trabajo individual. Igualmente, Diego repitió en varias ocasiones durante las clases que prefería jugar solo, como se muestra en el siguiente fragmento.

*P- ¿Entonces preferís jugar solos o en grupo?*

*Varios a la vez- ¡En grupo!*

*Diego- Solo*

Diario de campo. 3ºB. 17/02/2017

La respuesta que nosotros dábamos ante las conductas asertivas era de refuerzo positivo, de esta manera se animaba a los menores a seguir con esa actitud y, de igual manera, este refuerzo llamaba la atención de quienes necesitaban fortalecer estas conductas.

*Felicito a Alberto porque ha seguido jugando hasta el final de la clase y sin que surgiera ningún problema. Se va muy contento.*

Diario de campo. Alberto. 22/02/2017

#### **4.2.4. Evolución de las conductas asertivas en el alumnado**

A medida que avanzaba la programación, observamos que las conductas positivas que el alumnado iba adquiriendo, las utilizaban con el fin de regular un conflicto o gestionarse como grupo durante los juegos. Parte de estas conductas positivas se adquirieron a partir de los juegos cooperativos que se realizaron, ya que para lograr los objetivos era necesario poner en práctica una serie de habilidades sociales como la cooperación, la ayuda o el diálogo, del que hacían uso para crear diferentes estrategias que dieran solución al reto y tratar de organizarse. Por lo tanto, a partir de nuestra experiencia entendemos que el juego cooperativo es un buen recurso para el desarrollo de habilidades sociales.

Otro tipo de habilidades sociales como aprender que hay que aceptar e integrar a los compañeros/as en el grupo, fueron fomentadas fuera del momento de juego, principalmente durante las evaluaciones conjuntas.

Finalmente, para cerrar esta declaración temática queremos mostrar cuál fue la percepción que tuvo el alumnado de su propia evolución. Durante la última evaluación conjunta nos mostraron que eran conscientes de lo que habían aprendido, en qué aspectos habían mejorado y en cuáles aun debían profundizar más.

Con respecto a lo que habían aprendido, los estudiantes dijeron ser conscientes de que hay que cooperar, ayudar los compañeros y respetarles, ser más participativos y dialogar evitando las discusiones y peleas. A continuación

mostramos un fragmento que recoge dicha parte de la última evaluación conjunta.

*P- ¿Qué hemos aprendido?*

*A- Que hay que colaborar, respetar a los compañeros y ayudar a los compañeros cuando necesitan ayuda.*

*A- Que tenemos que ayudarnos unos a otros, ayudarles cuando no saben que hacer, o pasarles el material si aun no se lo han pasado.*

*A- Ayudarnos y hablar con los compañeros para conseguir el objetivo. Hemos aprendido a colaborar con los compañeros, respetarnos y a hablar con ellos sin discutir.*

*A- Que tenemos que ayudarnos unos a otros y que no nos tenemos que pelear.*

*A- Que hay que dar ideas y cuando no damos ideas ni nos relacionamos bien no conseguimos nada.*

*Diario de campo. 3ºA. 31/03/2017*

Asimismo, en la última autoevaluación el 76% afirmó haber mejorado en el respeto hacia sus compañeros y un 63% percibió que la relación con sus compañeros/as era mejor, el 37% restante sentía que su relación era igual.

En cuanto a los aspectos en los que creían que aun debían mejorar, eran conscientes de que, a pesar de haber aprendido y mejorado en los que acabamos de ver, aún podían y debían profundizar más en ellos pudiendo mejorar en la cooperación, en aprender a evitar las discusiones, en saber

escuchar a los demás y ayudar más, así como evitar situaciones que puedan hacer que los demás se sientan mal.

*P- ¿En qué creéis que debéis mejorar todavía?*

*A- En cooperar como grupo y en no discutir*

*A- Colaborar, respetar y ayudar a los compañeros*

*A- Ayudar a los compañeros y escuchar más*

*A- Ayudar a los compañeros y que no se sientan tristes*

Diario de campo. 3ºA. 31/03/2017

Desde nuestro punto de vista percibimos una mejora general en cuanto al clima de aula. Desde los resultados de los sociogramas observamos que en 3ºA, 13 alumnos fueron escogidos como mejores amigos por más del 50% de la clase, es decir, fueron escogidos por entre 9 y 16 compañeros/as; sin embargo la primera vez no ocurrió esto, los alumnos con más puntuación fueron elegidos por 6 personas. En el caso de 3º B, también hemos observado una mejora en la situación del alumnado, pero no se observa esa unión como gran grupo tan significativa como la de 3ºA.

En los siguientes gráficos, 4.4 y 4.5, observamos la diferencia entre las relaciones de los estudiantes antes y después de la implementación del programa de juegos cooperativos.

Figura 4.4

Relación "mis amigos" sociograma 3ºA. Fecha 06/02/2017

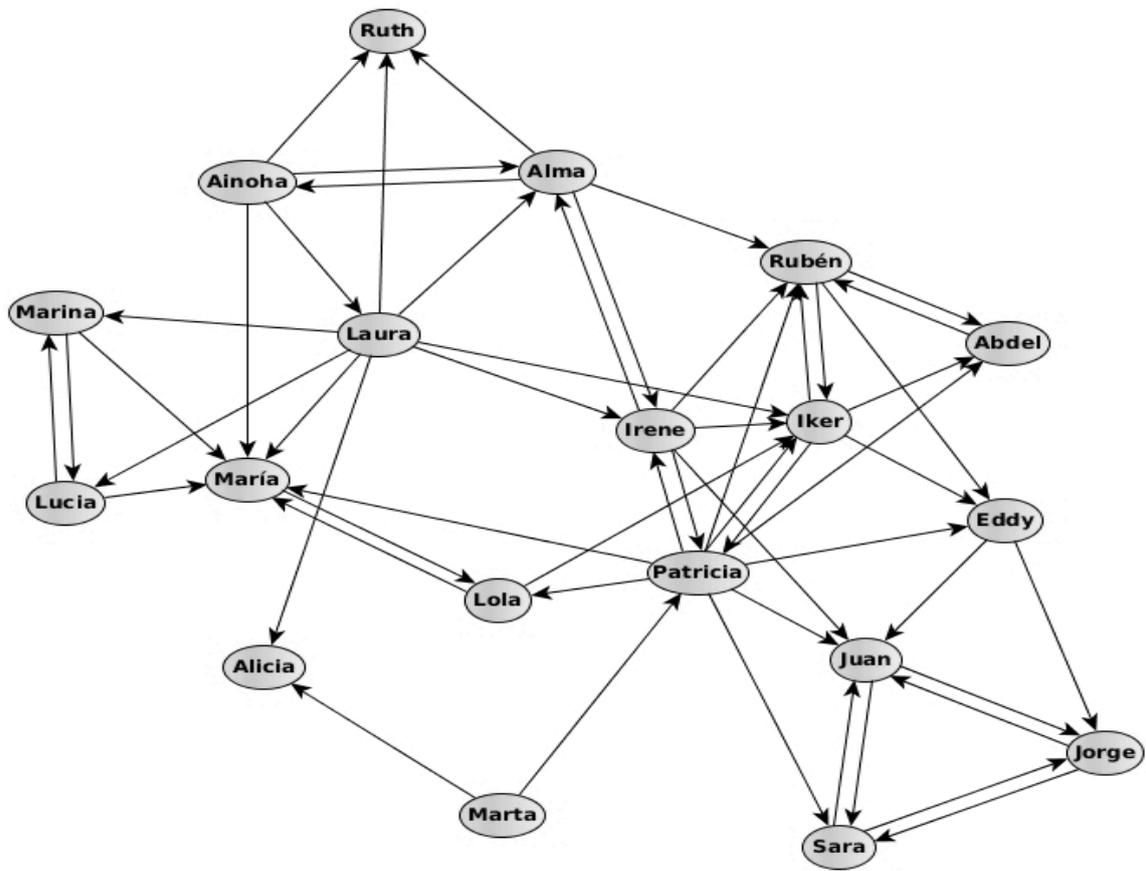
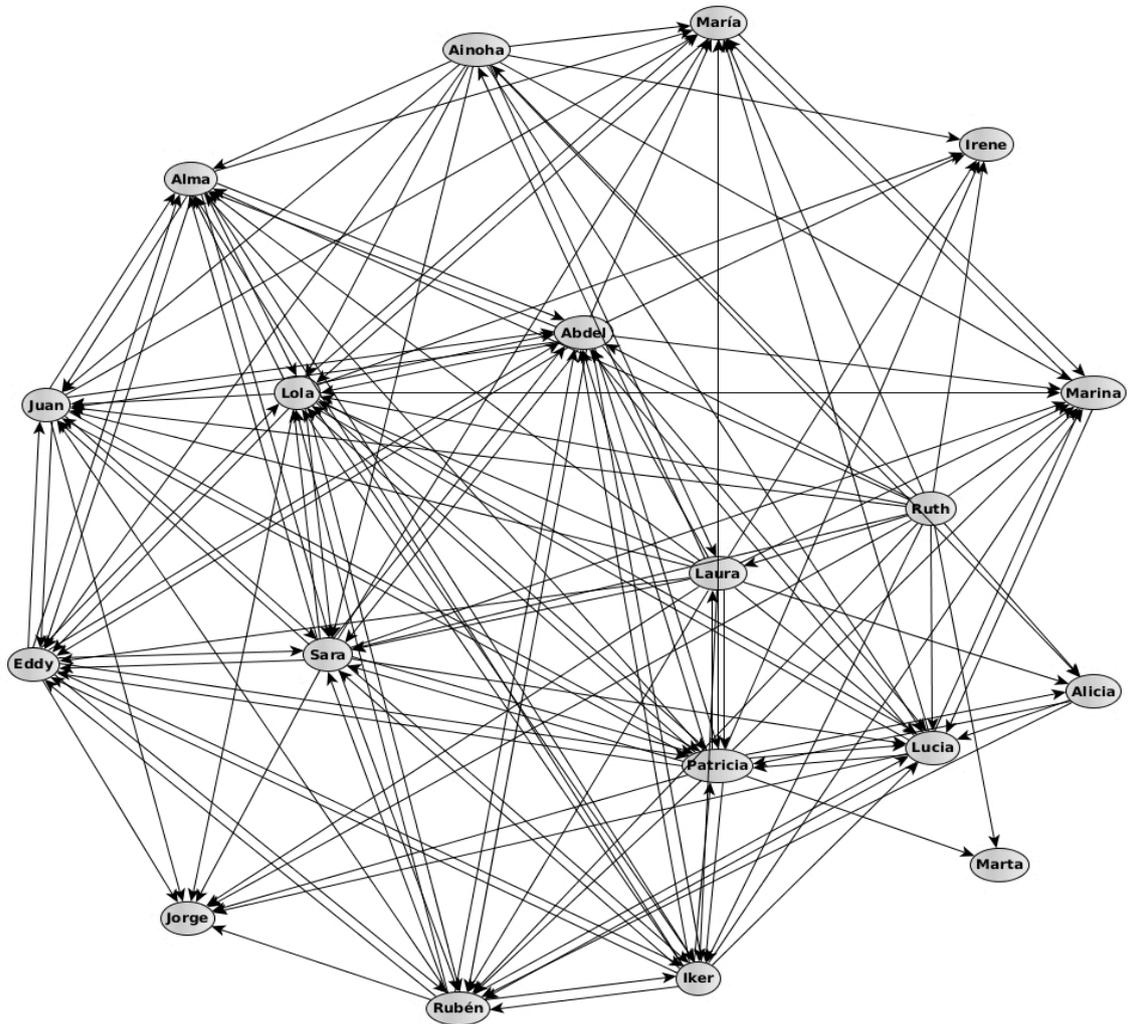


Figura 4.5

Relación "mis amigos" sociograma 3ºA. Fecha 31/03/2017



En cuanto a los aspectos que, desde nuestro punto de vista aun debían mejorar, destacamos el aprender a cooperar en grupo ya que se percibió que trabajando en pequeños grupos cooperaban mejor que en grupos más grandes, al igual que ocurre en cualquier otro contexto, no solo en el de nuestro caso.

Desde este punto de vista, Velázquez (2004) explica la necesidad de trabajar en grupos pequeños ya que cuantos menos miembros tenga el grupo, la responsabilidad individual es mayor.

Cuando la actividad se realizaba en gran grupo les costaba mucho crear una estrategia que pudieran realizar todos. Resulta obvio que la organización en grupos grandes conlleva mayor dificultad que en grupos pequeños debido a que hay mayor probabilidad de discusión y no todos pueden estar de acuerdo con las ideas que se propongan, asimismo la implicación en la actividad no es la misma en todos los participantes.

Además en estas situaciones se percibía una tendencia hacia conductas más individuales dentro del grupo. Profundizaremos en ello en el siguiente apartado donde abordaremos la última declaración temática: “juego”.

### **4.3. Juego**

Esta última declaración temática recoge hechos, situaciones y acciones propias del desarrollo del juego como son el uso de las estrategias, el logro del objetivo, o no, y la actitud del alumnado durante el juego. Es decir, si el alumnado cumple las normas, cómo ha sido su participación e implicación a lo largo de las sesiones y si las conductas mostradas por el alumnado tienen una tendencia más cooperativa, individualista o competitiva.

#### **4.3.1. Participación del alumnado en el juego**

Hablaremos primeramente sobre la participación del alumnado en los juegos. Sobre este aspecto podemos afirmar que en general percibimos una participación activa por parte de los mismos. Si bien es cierto que hubo algunos

casos concretos, como el de Diego, Alberto y Rubén, en los que su participación al principio fue más escasa, pero a medida que avanzaba la programación se iban involucrando más en el juego. En el caso de Diego y Alberto, se debió a no querer participar dentro del mismo grupo con ciertas personas en concreto o porque se habían enfadado. Sin embargo en el caso de Rubén, él mismo admitió que era porque no le gustaban los juegos. A continuación, mostramos algunas evidencias que ilustran estos hechos.

*Diego se enfadada porque ha tocado el suelo y le he mandado a la línea de salida y no quiere ir. Se queda en medio sin moverse durante todo el juego.*

Diario de campo. Diego. 010/02/2017

*Rubén se queda tumbado en el suelo porque no quiere jugar.*

Diario de campo. Rubén. 06/02/2017

*Se divide la clase en dos grupos que les hago yo. El grupo 1 se coloca y comienza el juego. Diego, Adrián y Alberto se sientan, no quieren estar en ese grupo.*

Diario de campo. Rubén. 14/03/2017

*Profesora– Los que creéis que habéis mejorado como grupo ¿por qué lo creéis?*

*Rubén– Yo porque antes no jugaba a los juegos que me decías*

*P– Es verdad, y ahora si juegas. ¿Por qué? ¿te gustan?*

*R– Sí*

*P– ¿Y antes por qué no jugabas?*

*R– Porque es aburrido*

*R- Y ahora si te gustan...*

*... (no contesta)*

Diario de campo. Rubén. 31/03/2017

La respuesta ante estas actitudes era preguntarles por qué no jugaban y, en el caso de Diego y Alberto, si era por no querer estar con algún compañero/a en concreto se les cambiaba de grupo con el fin de evitar conflictos más graves. Si el hecho de no participar se debía a un enfado o simplemente al hecho de no querer, se ignoraba su actitud, porque al cabo de un rato ellos mismos se levantaban y volvían al juego.

*Rubén se levanta corriendo y se incorpora a un grupo.*

Diario de campo. Rubén. 08/02/2017

*Explico el siguiente juego, lanzar al aro. Animo a Alberto a que vuelva a su grupo a jugar. Diego se levanta y me pide si puede ponerse en el grupo de John. Se pone a jugar en su grupo pero Alberto y Antonio también se han metido en ese grupo.*

Diario de campo. Diego, Alberto y Antonio. 24/02/2017

En este último fragmento vemos que Alberto y Diego se incorporan en el mismo grupo, además de Antonio con quien tampoco mantenían muy buena relación. En este caso les dejamos porque los tres entraron bien al juego, aun así estuvimos muy atentos de este grupo por si observábamos que pudiera surgir algún conflicto.

En cuanto al resto del alumnado, hubo algún caso de algún estudiante que se sentaba, normalmente porque habían reñido con algún compañero/a, pero lo solucionábamos dialogando y volvían al juego.

Asimismo, en la autoevaluación el 83% respondió haber participado activamente en los juegos. Por otro lado, también hubo algún caso de estudiantes que, aunque estaban dentro del juego, no participativos de forma activa en él como fue el caso de Marta. Aunque, si es cierto que al final de la programación se la vio algo más involucrada en el grupo. Además, los dos sociogramas realizados recogían el mismo número de rechazos hacia Marta; sin embargo, en el primero ningún compañero/a la señaló como amiga y en el segundo fue escogida por tres personas. Mostramos dichos resultados en la tabla 4.6.

Tabla 4.6  
*Resultados de Marta en el sociograma*

Fecha	Alumna	Nº de alumnos/as que les han escogido como mejor amigo/a	Nº de alumnos/as que les han escogido porque les gusta jugar con él/ella en EF	Nº de alumnos/as que les han manifestado que no les gusta jugar con él/ella en EF
6 de febrero	Marta	0	1	9
31 de marzo	Marta	3	8	9

#### **4.3.2. Cumplimiento de las reglas del juego**

Además de la participación en los juegos, nos cuestionábamos si se cumplían las reglas de los mismos y, durante el análisis de los datos, el incumplimiento de las normas de juego fue registrado 11 veces. De igual manera, en la autoevaluación el 62% de los estudiantes dijeron cumplir siempre con las normas de los juegos y el 38% admitió que a veces las incumplía. El incumplimiento solía deberse a una intención de obtener ventaja en el juego; en otras ocasiones simplemente no eran conscientes de ello. En estos casos, al que incumplía las normas se le llamaba la atención, tanto por parte del docente como de los compañeros/as, quienes también solían recriminar esta actitud como se muestra en el siguiente fragmento.

*Alberto se mete dentro del lago incumpliendo las normas. Se recriminan unos a otros cuando a veces pisan el lago.*

Diario de campo. 3ºB. 31/03/2017

En este caso, Alberto incumple las normas de manera intencionada porque su conducta en el aula es, en general de incumplimiento de las normas tanto del aula como del juego.

#### **4.3.3. Uso de las estrategias en el juego**

En cuanto al uso de estrategias, observamos que eran más precisas y útiles cuando trabajaban en grupos pequeños, de 4 a 6 personas. En grupos grandes o en gran grupo les costaba crear una estrategia común por varios

motivos, el principal era que discutían mucho para ponerse de acuerdo y, por otro lado, al trabajar en equipos grandes parte del alumnado tenía tendencia hacia conductas más individualistas en el juego y no atendían a las propuestas de los compañeros. Por estos motivos, al jugar en grupos grandes se presentaba la necesidad de parar el juego para hacer una evaluación y que comprendieran cuál era el error que estaban cometiendo. Mostramos a continuación algunos ejemplos de estas situaciones.

*Paro el juego porque su estrategia de lanzar el balón al aire no es adecuada para lograr el objetivo.*

*Evaluación:*

*P- ¿Cuál es el objetivo del juego?*

*A- Que tenemos que tocar todos antes de que el balón caiga al suelo*

*P- Que todo el mundo haya tocado el balón con cualquier parte del cuerpo que no sea ni brazos ni manos.*

*P- Y si lanzamos el balón al aire y que se vaya hasta la otra punta del poli ¿cómo lo van a tocar todos antes de que caiga al suelo?*

*Hablan entre ellos dando ideas sobre cómo lo pueden hacer, pero siguen proponiendo lanzar el balón al aire. Finalmente Ruth dice en alto: "Si ponemos el balón en el suelo podemos levantarlo dos compañeros con la cabeza".*

Diario de campo. 3ºA. 20/03/2017

*Evaluación conjunta:*

P- *¿Por qué creéis que no habéis conseguido el objetivo?*

A- *Porque no nos hemos organizado.*

P- *Claro, y además en vez de hablar no hacéis más que discutir.*

A- *Yo no he discutido en ningún momento.*

A- *Yo tampoco.*

P- *Bueno, pero otros compañeros sí. Por eso no habéis conseguido el objetivo.*

*Alumno en prácticas- Si el objetivo no es tuyo solo, es de todos.*

*Antonio- yo lo he conseguido.*

*Alberto- yo lo he conseguido.*

P- *Bueno, vamos a ver, escuchadme. No lo habéis conseguido porque os habéis preocupado solo de vuestra fecha y vuestra posición y no habéis tenido en cuenta ayudar a vuestros compañeros a que se colocaran en su sitio.*

A- *Yo le he dicho a Lara que a mayo, y se estaba yendo a febrero.*

A- *Yo es que a mí me estaban echando todo el rato y me caía cada vez.*

A- *Yo también.*

A- *Yo te he ayudado.*

*Les digo que vuelvan a subir al banco para volverlo a intentar de otra manera, colocándose por orden de estatura. Esta vez están más relajados, se ayudan unos a otros, buscan la mejor estrategia que es abrazarse y consiguen el objetivo en menos tiempo del establecido.*

Diario de campo. 3ºB. 03/03/2017

#### 4.3.4. Conductas derivadas del juego

Como hemos visto en el último extracto, se trataba de un juego en gran grupo en el que tenían que colocarse por orden de fecha de nacimiento sin caerse del banco y, como pudimos observar, cada uno trataba de llegar a su sitio sin tener en cuenta que si los demás no estaban bien colocados el grupo no lograría el objetivo. Además, vemos como algunos niños dicen “yo lo he logrado”; por ello percibimos que les costaba entender que el objetivo es de todos, no individual.

En la mayor parte de las actividades en las que no se logró el objetivo se trató de juegos en gran grupo. Por lo que creemos que las estrategias utilizadas en pequeños grupos eran útiles, sin embargo en grupos más grandes, el problema pudo deberse a una falta de estrategia para llegar a un consenso entre ellos. Igualmente, también les perjudicaba la tendencia hacia conductas individualistas en los estudiantes y, en algunos casos incluso competitiva, como podemos comprobar en los siguientes fragmentos.

*Comienzan a cruzar de una colchoneta a otra saltando individualmente y sin ayuda. A los que no consiguen cruzar les voy situando a un lado. Más de la mitad no lo consiguen.*

*Evaluación conjunta:*

*P- A ver, mirad a ver cuántos han conseguido cruzar y cuántos no han pasado*

*A- ¡Ala!*

P- *¿Habéis conseguido el objetivo?*

A- *No.*

P- *¿Cuál es el objetivo?*

A- *Pasar todos.*

P- *¿Y los que ya habíais pasado que hacíais mientras pasaban vuestros compañeros?*

A- *Yo he gritado.*

P- *¿Y gritar hace que salten mejor?*

A- *No, mira vamos de dos en dos de la mano y saltamos juntos.*

A- *No. Es peor Carmen.*

*Vuelven a intentarlo. Pero siguen pasando de forma individual, sin ayudarse.*

*Sonia va de uno en uno dando consejos sobre cómo pueden saltar y dónde tienen que pisar. El resto se coloca en la segunda colchoneta animando a todos cuando se disponen a saltar. Al final arranca Antonio a ponerse en el aro que hay entre las colchonetas para sujetar al que salta y que no se caiga. Adrián se pone con él.*

Diario de campo. 3ºB. 24/03/2017

*Evaluación de juego:*

P- *¿Qué ha pasado? ¿habéis llegado?*

A- *¡Siii!*

A- *¡Yo he ganado!*

A- *¡Y yo la segunda!*

*A- Hemos ganado todos.*

*P- Silvia dice que habéis ganado todos. ¿Yo he dicho que ganaba el que llegara primero?*

*A- No.*

*P- Yo he dicho que el juego acababa cuando todos estuvierais en el refugio. Pero no han llegado todos.*

Diario de campo. 3ºB. 10/02/2017

La mayoría de las conductas competitivas se percibieron durante las primeras sesiones de la programación. A pesar de todo, la conducta más observada durante los juegos fue la cooperativa, pero también es cierto que a lo largo de toda la programación hubo más juegos en pequeños grupos que en gran grupo y, como ya hemos mencionado, la cooperación en estos casos les resultaba más fácil.

El trabajo cooperativo que realizaban los estudiantes lo llevaban a cabo tratando de proponer ideas o estrategias que a continuación ponían en práctica para verificar si eran útiles o no y, en el caso de no funcionar, buscaban otras.

De igual manera, trataban de ayudar a los compañeros cuando lo veían necesario con el fin de facilitar el logro el objetivo.

Presentamos a continuación algunos ejemplos de ello.

*Evaluación:*

*P- ¿Hemos conseguido más de 5 formas de cruzar el banco?*

*A- Nosotros 10*

*A- Nosotros 6*

*P- Muy bien. Quiero decir que habéis trabajado muy bien en equipo. ¿Habéis escuchado las ideas de vuestros compañeros?*

*A- Sí*

*A- Sí*

*A- Rodrigo ha escuchado las mías y...entre Rodrigo y yo hemos dado muchas ideas.*

Diario de campo. 3ºB. 01/03/2017

*Todo el grupo está como 10 minutos planteando cómo pueden pasarse el balón. Prueban varias maneras pero siempre de pie y se les cae el balón, no llega a pasar del segundo niño. Finalmente deciden sentarse todos en fila y se pasan el balón con los pies, llevando las piernas hacia atrás. Lo consiguen a la tercera.*

Diario de campo. 3ºA. 24/03/2017

Hasta aquí hemos analizado las conductas derivadas de los juegos y cómo estas influyen en los mismos. A continuación en el siguiente capítulo, presentaremos nuestras conclusiones sobre los resultados aquí expuestos.

## 5. Conclusiones

---

En este último capítulo presentaremos las conclusiones extraídas sobre nuestro caso, para ello tomaremos las conclusiones obtenidas del capítulo 4 para dar respuesta a nuestro aserto. En el capítulo 3 definíamos el aserto de la siguiente manera:

Consideramos que existe una relación entre el fomento de las habilidades sociales que se desarrollan a través del trabajo cooperativo y la regulación y disminución de los conflictos.

Asimismo definimos de nuevo el *Issue* con el fin dar respuesta al aserto:

¿Hasta qué punto puede el juego cooperativo, como recurso para las clases de Educación Física, contribuir a la regulación de los conflictos?

Una vez presentadas las conclusiones de nuestro estudio, explicaremos cuáles han sido las dificultades encontradas durante la realización de esta investigación y cuáles son las líneas de investigación futuras que proponemos.

### 5.1. Conclusiones generales de nuestro estudio

Partimos de que el grupo con el que íbamos a trabajar era conflictivo y se encontraba, en general, en un contexto social problemático. Asimismo, la experiencia del alumnado en cooperación era escasa por lo que entendíamos las posibles dificultades que podríamos encontrarnos al poner en práctica nuestra programación, como podía ser el rechazo por parte del alumnado hacia las

actividades o una escasa participación activa en las mismas. Sin embargo, la respuesta de los estudiantes fue de interés por las actividades, a excepción de algunos alumnos/as, pero que con el paso del tiempo, al incluir estrategias con el fin de ayudarles a gestionar el conflicto y mejorar la convivencia en el aula y, también, al ver cómo otros compañeros se involucraban en el juego y se divertían, quizás fue lo que les hizo ir siendo más participativos.

Lo más significativo de estos grupos fue, además de la gravedad de algunos conflictos surgidos, el rechazo de forma abierta hacia algunos compañeros/as, por lo que fue uno de los aspectos en los que más quisimos incidir con el fin de facilitar la integración de todos los estudiantes. Aunque en líneas generales se consiguió una mejora, hubo algunos casos aislados en los que no fue así. En estos casos concretos, sería necesario seguir profundizando para tratar de identificar las posibles causas de esos rechazos y tomar decisiones educativas adecuadas para solventarlos.

Igualmente, cabe destacar el aumento de conductas positivas en el alumnado y cómo, poco a poco, observamos que los estudiantes trataban de dialogar, escuchar y respetar las opiniones de los demás, a diferencia de las primeras sesiones donde las discusiones eran continuas.

Destacamos también que desde un punto de vista global, en las conductas que se generaban del juego, se percibió una evolución desde una tendencia más individualista y, en algunos casos competitiva, hacia una más

cooperativa y de respeto hacia los compañeros/as, así como de tratar de facilitar la participación a los demás.

Finalmente, podemos concluir que el grupo evolucionó hacia el compañerismo gracias al desarrollo de las habilidades sociales que se ponen en práctica durante la realización de juegos cooperativos.

A continuación concluimos acerca de cómo el juego cooperativo contribuye al desarrollo de diferentes habilidades sociales.

## **5.2. Contribución del juego cooperativo al desarrollo de habilidades sociales**

Tras ver los resultados obtenidos en el capítulo anterior consideramos que el juego cooperativo es un recurso adecuado para desarrollar y fomentar las habilidades sociales en el alumnado. Igualmente, de acuerdo con Ruíz Omeñaca, Bueno y Bueno (2015), los juegos cooperativos favorecen la participación y el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.

Tal y como opinan otros autores, a través del juego cooperativo hemos observado que se desarrollan habilidades sociales como el diálogo, la empatía, el respeto o la tolerancia; asimismo, ayuda a abrir el círculo de amistades entre el alumnado fomentando la cohesión del grupo (Velázquez, 2008). Asimismo, Garaigordobil y Fagoaga (2006) incluyen valores como el respeto a las diferencias de los demás y su aceptación, la confianza y la expresión emocional.

El fomento de estas habilidades nos lleva a que el alumnado intente de evitar los conflictos y, en caso de verse involucrado en alguno, trate de regularlo de la manera más adecuada. Por lo tanto, al incorporar este tipo de estrategias en el aula se contribuye a disminuir el número de conflictos y la gravedad de los mismos (Goudas y Magotsiou, 2008; Fraile, López Pastor, Ruiz Omeñaca y Velázquez, 2008).

Asimismo, hemos comprendido que desarrollar una serie de habilidades sociales en el alumnado es la forma de mantener una convivencia escolar que ayude a minimizar el surgimiento del conflicto, como también afirman Fraile, López Pastor, Ruiz Omeñaca y Velázquez, (2008).

Es importante tener en cuenta también que los resultados que podamos obtener de la puesta en práctica de un programa de juegos cooperativos dependen de varios factores como la experiencia del alumnado en actividades cooperativas, la experiencia del docente y la duración de la programación. A continuación, trataremos algunas de estas situaciones que pueden dificultar la investigación.

### **5.3. Dificultades en la puesta en práctica de nuestra investigación**

La mayor dificultad encontrada para la realización de esta investigación ha sido el poco tiempo disponible para la puesta en práctica de la

programación, ya que con más tiempo se hubiera podido llevar a cabo un trabajo más exhaustivo en cada fase de la misma.

De igual manera, dado que partíamos de un grupo conflictivo y con poca experiencia en cooperación, una programación más prolongada en el tiempo nos hubiera permitido un trabajo más detallado en la cooperación y el desarrollo de habilidades sociales, permitiéndonos enfatizar en aquellos aspectos en los que no se pudo ahondar de forma más profunda como hubiera sido un trabajo más pormenorizado con aquellos alumnos/as menos aceptados por el resto de compañeros.

#### **5.4. Líneas futuras de investigación**

Como posibles investigaciones futuras propondríamos las siguientes: retomar las actividades cooperativas con mismo grupo de manera que a continuación pudiéramos centrarnos en el trabajo sobre aprendizaje cooperativo.

Otra investigación que se podría plantear sería la realización de un estudio comparativo entre el presente caso con otra investigación en la que el caso se encontrara en un contexto social diferente

De forma paralela a estos estudios, se podría investigar acerca de la práctica de juegos cooperativos en Educación Física en los centros escolares de una región concreta.

Como cualquier investigación realizada en educación, el fin de estas investigaciones sería conocer la situación actual de la práctica cooperativa en la educación y tratar mejorar la práctica docente.

# Referencias

---

Arias, M. M. y Giraldo C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 500-14.

Antolín, Á., Martín-Pérez, G. y Barba J. J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 7, 3-11.

Area, M. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20.

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 3(7), 23-45.

Balcázar, P.; González-Arratia, N. I.; Gurrola, G. M.; y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Bartolomé Pina, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78. DOI: 10.5565/rev/educar.462

Belando, N.; Moreno-Murcia, J. A. y Borges, F. (2014). Percepción de igualdad de trato e importancia de la educación física de alumnas adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 173-189. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.8007

Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 1(23), 159-182.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educación y humanidades*, 1, 173-212.

Brotto, F. (1999). *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, SP. Revisado el 10 de enero de 2017, desde <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000202203>.

Buendía Eisman, L. y Berrocal de Luna, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, 1, 82-94.

Cáceres M. A., Fernández, M. I., García, M. D., Velázquez, C. (1995). El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de educación física. *Revista. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 51-60.

Carro, R. M.; Breda, A. M.; Castillo, G., y Bajuelos, A. L. (2002). Generación de juegos educativos adaptativos. En *III Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador*. (164-171). Granada: Aipo.

Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva Aula Abierta*, 16, 32-40.

Coffey , A. y Atkinson P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquía: Editorial universidad de Antioquía.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa* (vol.3) Barcelona: Gedisa.

Deutsch, M. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition on group process. *Human relations*, 2, 199-231.

Döbler, E y Döbler, H. (1975). *Juegos Menores*. La Habana: Pueblo y Educación.

Echeita, G. y Navarro, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161.

Fernández-Balboa, J. R. (1993). Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la Educación Física y el Deporte. *Educación Física y deportes*. 34, 74-82.

Fernández-Río, J., Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos. Retos sin competición para las clases de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, SL.

Fraile, A. (2001). Los temas transversales como respuestas a problemas educativo-sociales desde lo corporal. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 2, 21-38.

Fraile, A., López, V. M., Ruiz Omeñaca, J. R. y Velázquez, C. (2008). La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física. Barcelona: graó.

Galán, M. (2010) Ética de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-2.

Garaigordobil, M. (2003). *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid. Pirámide.

Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid. Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005). *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid. Pirámide.

Garaigordobil, L. M., y Fagoaga, A. J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.

García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J. M., Flores, V. y Cuetos, A. (2004). Sentido del humor: delimitación conceptual, evaluación y propuestas de intervención. En M. I. Ruiz y otros (Eds.). *Aportaciones psicológicas y desarrollo difícil*, (387-430). Badajoz: Psicoex.

García, A. G., Gutierrez, F., Marqués, J. L., Román, R., Ruiz, F. y Samper, M. (1998). *Los juegos en la Educación Física de los 6 a los 12 años*. Barcelona: Inde.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Goc Karp, G. & Smith, B. T., (1997). The Effect of a Cooperative Learning Unit on the Social Skill Enhancement of Third Grade Physical Education Students. Revisado el 5 de diciembre de 2016 en Eric, <http://eric.ed.gov>. Documento: ED409327

Gómez, G. R., Flores, J. G., y Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009): The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students Social Skills. *Journal of applied sport psychology*, 21, 356-364. DOI: 10.1080/10413200903026058

Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez, (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica*, (148-165). Madrid: Akal.

Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman C, Haro J. (comps.). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. *Religión y sociedad*, 23, 45-113.

Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.

Izcarra Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Fontamara.

Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: graó.

Lavega, P.; Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14,(53), 37-51. Revisado el 3 de diciembre de 2016 en [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artjuegos450.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artjuegos450.htm)

León, O. G., y Montero I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*,1(65), 103-117.

López Cutillas, A. B. y García Vallejo, A. Juegos educativos en Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 15(152). Revisado el 17 de enero de 2017 de <http://www.efdeportes.com/>

López Pastor, V. M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 36-40.

Manzano, V. (2006). Ética de la investigación: desarrollo social o avance tecnológico. En IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Actas del *Congreso de la Universidad Politécnica de Madrid*. Bogotá: Montes.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.

Monjas, M., García Larrauri, B., Elices, J., Francia, M., y Benito, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Memoria de investigación.

Morales, L. (2005). ¿Existe una crisis participativa? La evolución de la participación política y el asociacionismo en España. *Revista Española de Ciencia Política*, 13, 51-87.

Muñoz, P. y Muñoz, I. (2000). Intervención en la familia. Estudio de casos. En Gloria Pérez-Serrano *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. (221-252). España: Narcea Ediciones.

Murillo, J., Payeta, A. M., Martín, I. M., Lara, A. J., Gutiérrez, R. C., Sánchez, J. C. S., y Moreno, R. V. (2002). *Estudio de casos*. Universidad Autónoma de Madrid. Revisado el 22 de febrero de 2017 de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/EstCasos\\_Trabajo.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf)

Navarro, J. I. y Martín, C. *Psicología de la educación para docentes*. (2010). Madrid: Pirámide.

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.

Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Omeñaca, R., Puyuelo, E., y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar: Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.

Omeñaca, J. V. R., Bueno, D., y Bueno, I. (2015). Influencia de un programa de cooperación en educación física sobre las competencias sociales y cívicas. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 45-64.

Orlick, T. (1978). *Winning Through Cooperation: Competitive Insanity--Cooperative Alternatives*. Washington, D.C.: Acropolis.

Orlick, T. (1981). Positive Socialization via Cooperative Games. *The American Psychological Association, Inc*, 17(4), 426-429. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.17.4.426>

Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos: desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Popular.

Orlick, T., y López, M. M. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear: (nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona: Paidotribo.

Pallarés, M. (1978). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.

Parés, M. (2016). La participación política de los jóvenes ante el cambio de época: estado de la cuestión. *Metamorfosis*, (0), 65-85. Revisado el 8 de febrero de 2017 de <http://revistametamorfosis.es/index.php/metamorfosis/article/view/12>

Parlebas, P. (1981). *Contribución al léxico en las ciencias de la acción motriz*. París: INSEP.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Payà, A. (2007). Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26, 299-325.

Pérez Gómez, Á. I. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de pedagogía*, 368, 66-71.

Pérez Oliveras, E. (1998). Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. *Educación Física y deportes*, 3,(9). Revisado el 20 de enero de 2017 de [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com).

Piaget, J. (1961). *La clasificación de los juegos y su evolución a partir de la aparición del lenguaje. La formación del símbolo en el niño*. México, FCE, (146-199).

Ramos, F. y Hernández, A. (2014). Intervención para la reducción de la discriminación por sexo en las clases de Educación Física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 404, 27-38.

Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15,(2), 133-155. Revisado el 03 de marzo de 2017 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

Rodríguez Izquierdo, R. M. R. (2003). La escolarización del alumnado inmigrante ¿Un nuevo reto en la formación del profesorado? *Tendencias pedagógicas*, 8, 133-142.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* Bilbao: Universidad de Deusto.

Sáez U., y Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en Educación Física en primaria. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la*

*Actividad Física del Deporte*, 15(57), 29-44. DOI:

<http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.003>

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.

Salazar, C. y Murrieta, R. (2013). 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.

Sánchez, V. (2010). La diversidad cultural en la educación. *Revista Andalucía educa*, 2(33), 601-751.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.

Sanz, J.; Gil, F. y García, M. (1998). Evaluación de las habilidades sociales. En Gil F. y León J. (Eds.), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*, (25-61). Madrid: Síntesis.

Sherif, M. (1956). Experiments in group conflict. *Scientific American*, 795(32), 54-58.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (coords.). *Las estrategias de investigación cualitativa*. (154-197). Barcelona: Gedisa.

Touriñán, J. M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia*. La Coruña: Netbiblo.

Vargas J. G. (2016). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. In *Memorias del Congreso de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad* , 1(1), 23-44.

Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México D.C: SEP.

Velázquez, C. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile, V. M.

López, J. V. Ruiz y C. Velázquez. *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (117-161). Barcelona: graó.

Velázquez, C. (2013). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Armenia: Kinesis.

Velázquez, C. (2016). Desafíos físicos cooperativos: relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (53), 54-59.

Villagrà, S. L. (2012). *Desarrollo profesional del profesorado centrado en el uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. London: Sage.



# Anexo I: Ficha Solicitud Junta de Castilla y León



**Junta de Castilla y León**

Consejería de Educación  
Dirección General de Innovación  
y Equidad Educativa

## INFORMACIÓN REQUERIDA PARA AUTORIZAR PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

### DATOS PERSONALES

Investigadores		
Apellidos: Velasco Martin	Nombre: Sandra	DNI: 71159867y
Teléfono: 636306257	Email: sandravmar@hotmail.com	
Apellidos:	Nombre:	DNI:
Teléfono:	Email:	
Apellidos:	Nombre:	DNI:
Teléfono:	Email:	

### INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Tipo de Investigación				
TFG	TFM <input checked="" type="checkbox"/>	TESIS	Plan I+D+i	Otro:
Tutor de la Investigación e institución a la que pertenece				
Nombre y Apellidos: Carlos Velázquez Callado y Sara Villagrà Sobrino. Universidad de Valladolid.				
Organismo que realiza o subvenciona la investigación (acreditar)				
Objetivo general de la investigación				
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Aplicar el Juego Cooperativo como recurso para la mejora de las relaciones sociales del grupo.</li></ul>				
Objetivos específicos de la investigación				
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Proporcionar recursos a los alumnos, a través del Juego Cooperativo, para la resolución de conflictos que puedan surgir en el aula.</li><li>➤ Promover la participación activa, mejorando así la inclusión de los alumnos menos integrados en el grupo.</li><li>➤ Mejorar la disposición de los alumnos hacia las clases de Educación Física.</li><li>➤ Analizar si tras la puesta en práctica de la programación se han observado <i>cambios/mejoras</i> en las relaciones entre los alumnos.</li></ul>				
Resumen de la investigación				
Se pretende poner en práctica un programa de Juego Cooperativo con dos grupos de 3º de primaria del colegio _____ de Valladolid, para observar si tras la propuesta de intervención se han observado cambios en las conductas de los niños durante el juego y en sus relaciones sociales.				



**Junta de  
Castilla y León**

Consejería de Educación  
Dirección General de Innovación  
y Equidad Educativa

--

**NECESIDADES DEL PROYECTO Y DATOS QUE SE SOLICITAN:**

--

**EN CASO DE QUE LA INVESTIGACIÓN IMPLIQUE SER APLICADA A UNA MUESTRA:**

<b>Características de la muestra: (*Adjuntar muestra seleccionada)</b>					
	Nº de centros:	Nº de profesores:	Nº Alumnos:	Nº de Grupos:	Nº Familias:
E. Infantil					
E. Primaria	1	1		2	
E. Secundaria					
Bachillerato					
<b>Dirigido a:</b>					
Alumnado <input checked="" type="checkbox"/>		Profesorado <input type="checkbox"/>		Familia <input type="checkbox"/>	
Otros:					
<b>Quién/Quiénes llevarán a cabo el trabajo de campo:</b>					
Nombre: Sandra		Apellidos: Velasco Martin			
Nombre:		Apellidos:			
<b>Fechas en las que se solicita autorización</b>					
Del 09/01/2017		Al 15/04/2017			
<b>Medidas para solicitar autorizaciones a los familiares o tutores legales</b>					
<b>Medidas para garantizar la confidencialidad de los datos personales</b>					



**Junta de  
Castilla y León**

Consejería de Educación  
Dirección General de Innovación  
y Equidad Educativa

<b>Pruebas, cuestionarios, entrevistas, otros que se van a utilizar * Adjuntar modelos.</b>
Sociograma a los alumnos

**OTROS DATOS DE INTERÉS**

--

**CONDICIONES DE DIFUSIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO**

--

En virtud de la presente instancia, el solicitante asume el compromiso de trasladar los resultados obtenidos con el trabajo de investigación a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Valladolid, a 20 de Diciembre de 2016



# Anexo II: Programación Juegos Cooperativos

---

## Fase 1

### Objetivo

Generar el conflicto para hacerles ver y entender que cooperar es mejor opción que trabajar de forma individual para lograr un objetivo común.

### Sesión 1

Al comienzo de la sesión, los alumnos rellenarán un Sociograma para conocer las relaciones entre ellos mismos.

A continuación pasaremos directamente al primer juego para observar cómo actúan los alumnos durante el mismo, su actitud y comportamiento, es decir, si se favorecen entre ellos o predomina la competición.

### Juegos

#### El lago contaminado

Esta actividad permite tener una visión global de las conductas de los alumnos durante el juego, conociendo así en cuáles debemos profundizar.

Se trata de una actividad cooperativa con interdependencia de objetivo. La tendencia a la competición hará que intenten buscar la superación individual, o incluso contar los objetos que han conseguido sacar del lago. Pensar de manera individual hace que se impida un trabajo colectivo

#### *Desarrollo*

Se delimita un espacio amplio alrededor del cual se distribuyen los jugadores. Dentro del espacio se colocan de manera aleatoria diferentes varios conos de colores. Se explica a los alumnos que se encuentran ante un lago contaminado y

que no pueden entrar en él porque sino se contaminarán también. El objetivo es limpiar el lago utilizando balones (uno por cada 4 niños) que tendrán que lanzar contra los objetos. Se les dará un tiempo para lograr el objetivo.

#### *Problemas que pueden surgir*

- Balones insuficientes:
  - Puede generar discusión, niños que se abalancen sobre los balones o que reclamen uno.
  - Puede haber niños que adopten un rol pasivo o abandonen la actividad.
  - Alumnos que tomarán más de un balón al mismo tiempo o que lo cogerán continuamente.
  - Compartir el balón con los compañeros más afines.
  - Luchas por hacerse con un balón.
  - Incumplimiento de las normas para hacerse con un balón, como pisar el lago.
- Estrategias: los alumnos tenderán a lanzar el balón independientemente de lo que hagan los compañeros para sacar los objetos del lago, sin establecer una estrategia común.

#### **Evaluación**

- Evaluar qué ha pasado y por qué.
- Relacionar la respuestas con los sentimientos de los alumnos.
- Identificar conductas positivas y negativas.

#### *Posibles preguntas evaluativas*

¿Se han respetado las normas del juego? ¿cuáles no? ¿por qué? ¿quién ha recibido el balón de otra persona? ¿quién te la ha pasado? ¿Cuál era el objetivo del juego, ver quién sacaba más objetos o sacarlos entre todos? ¿os habéis

organizado para que cada uno golpeará un objeto diferente o tirar desde diferentes sitios?

Si buscamos que todos participen, ¿qué reglas podíamos haber añadido?

Intentar conseguir del compañero el papel que tiene guardado en su puño.

A cada alumno se le dará un papel en blanco donde tendrá que escribir un deseo. A continuación se guardarán el papel en el puño y tendrán que conseguir averiguar el secreto de los compañeros.

### **Evaluación**

¿Hemos conseguido el papel? Si es así ¿Cómo lo hemos hecho? Si no lo hemos conseguido ¿Qué otras estrategias podíamos haber utilizado para conseguirlo? ¿Alguien se ha sentido incómodo cuando algún compañero ha intentado conseguir su papel? ¿Por qué?

## **Sesión 2**

### **Evaluación**

Recordamos en grupo la sesión anterior, qué problemas surgieron y cómo los solucionamos, sirviéndonos de aprendizaje para la sesión de hoy.

¿Os acordáis del juego “limpiar el lago” del últimos día? ¿qué ocurrió? ¿qué hicisteis bien? ¿qué tendríais que mejorar? ¿cómo creéis que se sintieron los compañeros que apenas tocaron balón? ¿mientras un niño no está participando activamente en el juego porque por ejemplo en ese momento no tiene balón, qué podría estar haciendo?

## **Juegos**

### La granja

Cada alumno se coloca en un punto del gimnasio, encima de una esterilla. A cada uno se le da un rol (vaca, perro, gato u oveja). Se les explica que la granja se ha inundado y los animales tienen que volver a sus refugios para ponerse a

salvo. Cada grupo de animales en una esquina del gimnasio. Para ello nadie puede tocar el suelo, si alguien lo hace debe regresar con la esterilla al punto de partida. Tampoco pueden hablar, solo emitir el sonido de su animal.

### **Evaluación**

¿Cuál era el objetivo del juego? ¿en algún momento dije que el objetivo fuese llegar antes que los demás? ¿se han cumplido las normas? ¿por qué creéis que algunos no las han cumplido? ¿se ha conseguido el objetivo del juego? ¿por qué? ¿qué acciones buenas habéis visto? ¿qué acciones habéis visto que deberían ser modificadas?

### El tesoro humano

El profesor reparte las hojas de búsqueda y explica que hay que dialogar con los demás, tratando de seguir las instrucciones de la hoja. Cada participante debe intentar llenar la hoja con los nombres de las personas que haya encontrado que respondan a las preguntas de la hoja.

El objetivo es intentar terminar todas las preguntas pero si no se logra, no importa. El orden por el que se contesten es indiferente.

Observaciones- Un ejemplo de hoja de búsqueda del tesoro es la siguiente:

### *Hoja de "Búsqueda del tesoro"*

Busca a una persona que haya nacido en el mismo mes que tú.	
Busca a una persona que tenga el mismo número de hermanos que tú.	
Busca a una persona que tenga el mismo número de mascotas que tú	
Busca a una persona cuyo nombre o	

apellido empiece por la misma letra que el tuyo.	
Busca a dos personas y juntas inventad un saludo.	

### **Evaluación**

¿Hemos conseguido completar el cuestionario? Si no es así ¿por qué no lo he conseguido? Los que si lo hayan conseguido ¿qué hicieron desde que completaron el cuestionario hasta que acabó el juego?

### **Ficha de evaluación**

Los alumnos realizarán una ficha de evaluación para evaluar esta primera fase.

## **Fase 2**

### **Objetivo**

Socializar con los compañeros.

### **Sesión 3**

Recordar la sesión anterior haciendo hincapié en las conclusiones que obtuvimos. Insistir en que se tengan en cuenta estos aprendizajes.

Explicar el trabajo de hoy: juegos con paracaídas.

### **Juegos**

#### Cesta de colores

Toda la clase se sitúa alrededor del paracaídas, cada persona será un color: rojo, verde, amarillo o azul. El objetivo del juego es conseguir que varias personas intercambien sus posiciones alrededor del paracaídas cruzando por debajo de la

tela del mismo. El profesor inicia el juego diciendo: “¡Uno, dos... (y uno de los cuatro colores)!”. En ese instante el grupo infla el paracaídas y los participantes cuyo color coincide con el nombrado cambian de posición, cruzando por debajo de la tela del paracaídas, evitando que ésta les toque. El proceso se repite tantas veces como se desee.

**Variantes:** Se pueden nombrar dos o tres colores a la vez, todas las personas vinculadas al color nombrado cambian de sitio por debajo del paracaídas.

Podemos también nombrar dos colores de forma que los del primer color cambien de sitio por debajo del paracaídas y los del segundo lo hagan alrededor del mismo.

Otra posibilidad, para cualquiera de las propuestas anteriores, es que antes de efectuar el cambio de posición se deba pasar por debajo de las piernas de uno de los compañeros que sujetan el paracaídas, lo cual dificulta aún más la actividad.

Para terminar, podemos proponer que si el profesor dice “¡Cesta de colores!” el grupo infle el paracaídas, lo suelte e intente que, cuando éste descienda, todos queden debajo de la tela.

#### Los nombres

Se estira la tela y se coloca un balón encima. Un niño dice el nombre de un compañero y tienen que intentar que el balón caiga hacia ese niño/a

#### Mantear objetos en grupos

La mitad de la clase adopta el nombre de un color, pongamos el verde, y la otra mitad se identifica con un color distinto, digamos el rojo. Todo el grupo se dispone entonces alrededor del paracaídas, intercalándose los dos colores. El objetivo del juego es mantear diferentes objetos, colocados sobre la tela del

paracaídas, tanto tiempo como sea posible. El grupo inicia la actividad sacudiendo la tela buscando el que los diferentes objetos se eleven tanto como sea posible para recogerlos en su caída con el paracaídas.

El profesor puede decir: “¡Rojos (o verdes), fuera!”, de forma que todos los jugadores identificados con el color nombrado abandonan la tela del paracaídas y se encargan de recoger los objetos que se salieron del paracaídas, devolviéndolos al mismo. Cuando el profesor dice: “¡Todos dentro!”, todos vuelven al paracaídas.

El juego finaliza cuando no queda en el paracaídas ningún objeto que mantener.

**Variantes:** Para dificultar más la acción del juego, puede establecerse la norma de que un jugador con un objeto no puede mover sus pies. De esta forma debe lanzar el objeto hasta el paracaídas desde donde lo recoja o bien pasárselo a un compañero situado más cerca del mismo.

### El barco pirata

Toda la clase se dispone alrededor del paracaídas en cuya tela se depositan dos pelotas de diferente color. Se supone que una de las pelotas es nuestro barco y la otra es un barco pirata. El objetivo del juego es llevar a nuestro barco hasta la isla (agujero central del paracaídas), si es posible antes de que lo haga el barco pirata.

En caso de que nuestro barco llegue a la isla antes que el pirata, el grupo se anota dos puntos (podemos decir que consigue dos partidas extra). Si primero llega el pirata y luego el nuestro, el grupo se anota un punto (consigue una partida extra). Si cualquiera de los dos barcos naufraga, el grupo pierde la partida que estaba jugando.

El juego comienza otorgando a la clase un determinado número de partidas y finaliza cuando el grupo no tiene partidas para seguir jugando.

### La torre

Cada niño se coloca un ladrillo a sus pies, (deberán ser de diferentes colores). El profesor dice un color y los que tengan el ladrillo de ese color tendrán que entrar dentro del paracaídas y colocar los ladrillos para construir una torre y volver a su sitio antes de que el paracaídas los toque.

### **Evaluación**

¿Cómo lo he hemos pasado? ¿Hemos conseguido los objetivos de los juegos? ¿alguien ganaba o perdía en los juegos? ¿Ha habido algún juego más difícil? ¿Ha habido algo que no nos haya gustado? ¿por qué y que podríamos hacer para que no vuelva a ocurrir?

### **Sesión 4**

Recordar la sesión anterior haciendo hincapié en las conclusiones que obtuvimos. Insistir en que se tengan en cuenta estos aprendizajes.

Explicar el trabajo de hoy: equilibrios con aros.

### **Juegos**

#### Sujetar los aros

Grupos de seis. El grupo debe encontrar, en doce minutos, el máximo número de formas de sujetar, entre todos, seis aros sin utilizar las manos. Después se expondrá al resto de la clase. Para que la solución sea válida hay que aguantar 10 segundos.

#### Transportar los aros

Grupos de seis. El grupo debe encontrar, en doce minutos, el máximo número de formas de transportar 6 aros de un punto a otro, sin utilizar las manos.

### El gusano

Todos los aros se colocan en un punto de origen y se determina un punto de llegada. Los jugadores forman parejas, cada pareja toma un aro y lo intercala entre los troncos de las dos personas que lo componen. El objetivo es alcanzar el punto de llegada sin que el aro caiga al suelo. Si lo consiguen pueden unirse a otra pareja que también lo haya conseguido y formar un grupo de cuatro que intentará transportar, de la misma forma, tres aros. Dos grupos de cuatro pueden formar un grupo de ocho que intentará transportar siete aros y así sucesivamente. ¿cuántas personas componen el gusano más largo que ha conseguido el reto?

### **Evaluación**

¿Cómo hemos solucionado los problemas surgidos? ¿Todos los miembros del grupo han aportado soluciones? Si alguien no ha aportado soluciones ¿cuál ha sido el motivo? ¿Hemos animado a los alumnos más tímidos a compartir sus propuestas con el grupo? Cuando la práctica del ejercicio no sale como nosotros no queremos ¿cómo reaccionamos? ¿Cómo deberíamos reaccionar?

### **Sesión 5**

Recordar la sesión anterior haciendo hincapié en las conclusiones que obtuvimos. Insistir en que se tengan en cuenta estos aprendizajes.

Explicar el trabajo de hoy: lanzamientos y recepciones

### **Juegos**

#### Recogepelotas

En grupos de 4, cada uno porta un balón. A la señal, todos lanzan su balón hacia arriba y deben recoger otro balón antes de que de e segundo bote. Se alcanza el objetivo si ningún balón bota más de una vez.

Variante- sentarse, tocar el suelo, chocar los 5 con el compañero, etc antes de ir a recoger el balón.

### Lanzamiento y recepción

Se hacen grupos de 6 colocados en círculos. cada grupo dispondrá de tres balones. El que porta el balón deberá lanzárselo a otro compañero y este a su vez a otro. Tendrán que organizarse de tal manera que cada vez se lance a otro y procurar que los balones no se choquen.

### Tiros libres

Manteniendo los mismos grupos, uno del grupo porta un aro y lo sujeta en horizontal con los brazo estirados. El resto se cocan el fila y desde una distancia marcada deberán conseguir encestar la pelota. Tras el lanzamiento, recogerá la pelota y se la pasará al siguiente compañero. Cuando consigan 5 canastas se cambia el portador del aro. El objetivo es que consigan que todos hayan sido portadores antes de que acabe el tiempo de juego. (10 minutos)

### **Evaluación**

¿Hemos utilizado alguna estrategia en los juegos? ¿Hemos favorecido la participación de los compañeros? Si ha un compañero se le cae el balón o no encesta ¿se lo recriminamos o le damos pautas para mejorar?

## Fase 3

### Objetivo

Aplicar de forma lúdica la cooperación con el fin de aprender a trabajar en grupo y mejorar las habilidades sociales.

### Sesión 6

Recordamos la sesión anterior haciendo hincapié en las conclusiones que obtuvimos. Insistir en que se tengan en cuenta estos aprendizajes.

Explicar el trabajo de hoy: lanzamientos y recepciones.

### Juegos

#### Fuera de juego

En el centro de un campo cuadrado se coloca un balón medicinal; alrededor se sitúan los jugadores, cada uno con una pelota en la mano.

Tras la señal de inicio, los jugadores intentan sacar el balón medicinal del cuadrado por una línea prefijada en el tiempo fijado (3 minutos). Los alumnos deben buscar estrategias de actuación para conseguir su objetivo, pero sin salirse de la línea desde la que lanzan.

**Variante-** colocar obstáculos en el campo de juego: picas, conos, bancos...

#### La fuga de Don Balón

**Variante.** Intentar introducir el balón en un aro que ocupa el espacio central)

El grupo se dispone alrededor del cuadro portando un balón. En el centro se sitúa un balón medicinal. El profesor hace rodar el balón del centro. Los jugadores coordinan sus lanzamientos sobre el balón medicinal para conseguir que este no salga del cuadrado. Después de realizar cada lanzamiento, recogen

de nuevo un balón y acuden hacia la línea en la que sea más necesaria su intervención. El interior del cuadrado no puede ser utilizado para transitar ni lanzar. Los jugadores golpearán el balón con las pelotas hasta conseguir introducirlo en un aro central.

### **Evaluación grupal**

¿Qué estrategias habéis utilizado para conseguir el objetivo del juego? Cuando habéis acordado seguir una estrategia ¿todos la han seguido? ¿Habéis ayudado a los compañeros que tienen más dificultades para realizar lanzamientos? ¿cómo creéis que se consigue antes el objetivo: cooperando o dejando que “el mejor lanzador” juegue solo?

### **Autoevaluación**

5 minutos antes de que la clase finalice los alumnos rellenarán una rúbrica de autoevaluación.

### **Sesión 7**

Recordamos la sesión anterior haciendo hincapié en las conclusiones que obtuvimos. Insistir en que se tengan en cuenta estos aprendizajes.

Explicar el trabajo de hoy: mantener el cuerpo en equilibrio.

### **Juegos**

#### Cruzar el puente

Grupos de 4. El grupo debe encontrar, en 10 minutos, el máximo número de formas de que cuatro personas, en dos parejas unidas de la mano, crucen un banco sueco, partiendo al mismo tiempo de extremos diferentes.

-Puesta en común

#### El gran puente

Se forma una fila de bancos suecos, un banco por cada 5 personas. La mitad de la clase se sitúa en un extremos y la otra mitad en el otro. El objetivo del grupo es que todos crucen el gran puente sin que nadie toque el suelo.

### **Evaluación**

Los retos de vuestro compañeros ¿os han parecido fáciles o difíciles? ¿Todos habéis aportado ideas al grupo? ¿Se han tenido en cuenta las ideas que aportaban los compañeros?

### **Sesión 8**

Recordamos la sesión anterior haciendo hincapié en las conclusiones que obtuvimos. Insistir en que se tengan en cuenta estos aprendizajes.

Explicar el trabajo de hoy: Equilibrios

### **Juegos**

#### Juegos con bancos suecos:

Se disponen 3 bancos suecos en paralelo. Detrás de cada banco se coloca una fila de 5 niños en el primero, 6 en el segundo y 7 en el tercero. El primero de la fila cogerá un pañuelo de los que hay en una caja a su lado, atravesará el banco caminando por encima y al final del recorrido depositará el pañuelo en otra caja que hay al final del recorrido. Una vez depositado el pañuelo el alumno tendrá que colocarse en otra fila (la que quiera). El objetivo es que, cuando el profesor avise de que el tiempo se ha terminado (10 minutos), haya el mismo número de pañuelos en las tres filas.

#### **Nota:**

- Podrá haber un margen de hasta 2 pañuelos de diferencia.
- Cuando el profesor diga "tiempo", los alumnos que hubieran comenzado el recorrido, podrán acabarlo.

## **Evaluación**

¿Hemos conseguido el objetivo en el primer juego? ¿Hemos utilizado algún tipo de organización o estrategia que nos ayudará a conseguir el objetivo?

Si no hemos conseguido el objetivo del juego damos otra oportunidad para repetirlo.

- Se disponen 3 bancos en fila y todos los alumnos estarán de pie encima de los bancos y tendrán que colocarse por orden según su fecha de nacimiento, del más mayor al más joven, sin caerse del banco.

- Volver a colocarse por estatura, del más bajo al más alto. Pero esta vez si alguien se cae, el profesor cogerá a uno de los que ya estén colocados por orden y le pondrá el último. Además tenemos que intentar tardar menos tiempo que en el anterior juego.

## **Evaluación**

¿Hemos conseguido tardar menos tiempo en el segundo (colocarse por estatura)? ¿Nos hemos caído menos veces en el segundo? ¿Cómo hemos resuelto las dificultades? ¿Tenemos en cuenta las opiniones de todos los compañeros?

¿Cómo nos sentiríamos si propusiéramos soluciones al grupo y no nos tuvieran en cuenta?

## **Sesión 9**

Recordamos la sesión anterior haciendo hincapié en las conclusiones que obtuvimos. Insistir en que se tengan en cuenta estos aprendizajes.

## **Juegos**

### Aros para todos

Los niños se sitúan sentados alrededor de la pica colocada en un ladrillo e insertados en esta se colocan los aros, tantos como jugadores haya en el grupo. Utilizando los pies y colaborando entre sí, los niños tratan de sacar los aros de uno en uno sin que ninguno de ellos toque la pica. Si esto ocurre se vuelve a empezar. El juego finaliza cuando cada miembro del grupo tiene un aro.

**Variantes.** Por parejas

### Paseo por el lago encantado

Se colocan todos los aros dentro del espacio delimitado. Es un lago encantado que nadie puede pisar ya que si alguien cae a él se le congela el corazón. Sólo se puede pisar en el interior de los aros, que son piedras que sobresalen en la superficie del lago.

Si alguien cae al lago queda congelado en el mismo lugar donde cayó y no puede moverse hasta que otro jugador le rescate. Para ello un jugador debe deshelar el corazón del compañero encantado dándole un beso o un fuerte abrazo.

El objetivo del grupo es procurar que no haya jugadores encantados.

### **Variantes**

1. Siameses. Los jugadores forman parejas unidos por sus manos. Ahora, además de no poder pisar en el lago deben evitar que sus manos se separen.
2. Flores venenosas. Picas colocadas sobre un ladrillo y situadas dentro de algunos de los aros pueden simular ser flores venenosas que nadie puede tocar.

## **Evaluación**

En el segundo juego ¿hemos intentado salvar a los compañeros? ¿Alguien no ha sido salvado? ¿todos habéis intentado salvar a alguien?

## **Sesión 10**

Recordamos la sesión anterior haciendo hincapié en las conclusiones que obtuvimos. Insistir en que se tengan en cuenta estos aprendizajes.

Explicar el trabajo de hoy: retos en gran grupo

## **Juegos**

### Meditación

Debido a los últimos acontecimientos se realizará un ejercicio de relajación/meditación en el que se darán diferentes consignas para que reflexionen sobre lo acontecido en los últimos días y cómo se sienten al respecto.

### **Consignas**

Pensamos en lo que ha pasado los últimos días

Pienso en las veces que he hecho algo a algún compañero que no ha estado bien ¿cómo se habrá sentido mi compañero? ¿Cómo me sentí yo? ¿qué consecuencias tuvo?

¿cómo me siento ahora?

Pienso en las veces que no he hecho lo que se pedía en los juegos ¿creo que por ello he perjudicado a mis compañeros?

¿cómo me siento?

Pienso en las cosas he hecho bien con y por los compañeros

¿cómo se habrán sentido? ¿cómo me sentí?

En las veces que he participado en los juegos realizando lo que se pedía:

¿cómo me lo he pasado? ¿qué consecuencias tuvo? ¿qué actitud me gusta más?

¿qué voy a hacer a partir de ahora? ¿qué consecuencias tendrá?

### **Evaluación**

Repetir algunas de las preguntas.

### Nudos humanos

Los participantes forman un círculo, pegados unos con otros (hombro con hombro). Desde esa posición se toman de las manos con dos de personas cualesquiera excepto las que cada uno tiene a ambos lados.

A partir de ese momento, con la única condición de que no se deben soltar las manos, el grupo intenta deshacer el nudo que se formó al estar entrelazados.

### Pasar la pelota

Se trata de hacer un corro y el que tiene la pelota tiene que lanzársela a un compañero y decir algo bueno de él/ella, este a otro y así sucesivamente hasta que haya pasado por todos.

### **Evaluación**

¿Han sido difíciles los juegos de hoy? ¿Era necesaria la ayuda de los demás? ¿nos hemos sentido ayudados por nuestros compañeros? ¿Alguien se ha sentido recriminado cuando algo no le haya salido bien? ¿Qué beneficios obtendremos si animamos a una persona cuando algo le ha salido mal en vez de recriminarla?

### **Sesión 11**

Repaso global de lo aprendido hasta ahora, resaltando la importancia de cooperar todos juntos, teniendo en cuenta la opinión de todos y favoreciendo la participación de todos los compañeros.

Explicar que a partir de esta sesión no podremos lograr los objetivos sin la cooperación de todo el grupo.

## **Juegos**

### Bajo la cuerda

Se coloca una cuerda en el suelo y todo el grupo se sitúa a su alrededor. Se les explica que la cuerda está encantada y que la única forma de desencantarla es pasando todos por debajo a cuatro niveles: reptando, en cuadrupedia, de rodillas con el tronco recto y de pie con el tronco recto. Nadie puede tocar la cuerda con las manos o brazos y el grupo sólo puede pasar a otro nivel cuando todos han pasado el nivel anterior.

El grupo puede superar el reto o rendirse.

## **Sesión 12**

## **Juegos**

### El balón encantado

Se coloca un balón en el suelo y todo el grupo se sitúa a su alrededor. Se les explica que el balón está encantado y que la única forma de desencantarlo es levantarlo del suelo de forma que todos los miembros del grupo lo toquen antes de que vuelva a caer. Sólo está permitido tocar el balón con piernas y pies.

Si se incumple cualquiera de las normas anteriores el grupo debe volver a empezar.

El grupo puede lograr el reto o puede también rendirse.

**Variante.** Dos personas no pueden tocar el balón al mismo tiempo. Sólo está permitido tocar el balón con piernas y pies.

**Variante 2.** Dos personas no pueden tocar el balón al mismo tiempo y una

persona no puede tocar el balón más de dos segundos porque está ardiendo y se quemaría.

### **Evaluación**

¿Cuáles han sido las dificultades? ¿Cómo las habéis resuelto? ¿Habéis encontrado más de una solución al reto? Si lográis el reto antes que otros grupos ¿qué hacéis el tiempo restante?

### Cruzar el río minado

Se trazan dos líneas paralelas separadas una determinada distancia. Entre ambas líneas se disponen alrededor de 20 conos.

Todos los componentes del grupo se disponen detrás de una de las líneas trazadas en el suelo, junto con las colchonetas. El objetivo del grupo es cruzar el espacio entre las dos líneas sin que nadie toque el suelo y evitando que alguien o algo pueda tocar alguno de los conos dispuestos en el suelo, que simulan ser minas. Si alguien lo hace hay que volver a empezar y el grupo acumula una penalización. Se considera que el grupo no consigue su objetivo si acumula tres penalizaciones.

**Variante.** Se pueden disponer varios bancos suecos en sentido transversal a la línea de avance del grupo, la parte superior de los bancos simula ser un resorte que hace estallar todas las minas por lo que tampoco puede ser tocada.

### **Sesión 13**

Recordar la sesión anterior, resaltando la importancia de cooperar todos juntos, teniendo en cuenta la opinión de todos y favoreciendo la participación de todos los compañeros.

### **Juegos**

### Mudanza colectiva

Se disponen dos colchonetas en paralelo y un neumático en medio. Los alumnos deben cruzar de una colchoneta a otra sin tocar el suelo. Además algunos alumnos llevarán antifaces para simular que son ciegos y otros se meterán un brazo dentro de la chaqueta para simular que son mancos.

### Transportar la bola

Transportar la pelota gigante de un extremo a al otro de un recorrido sin poder tocarla con las manos y de maneras diferentes: sin usar ningún material y usando diferentes materiales disponibles. No se puede tocar la pelota con las manos.

**Variante.** Transportar la pelota utilizando el material. Por ejemplo: Se atan los aros con las cuerdas, uno encima del otro, pero formando una especie de ocho, se coloca la pelota encima de ellos y se la traslada agarrando por los aros.

### **Evaluación**

¿Cuáles han sido las dificultades? ¿Cómo las habéis resuelto? ¿Cómo os sentís cuando os cuesta lograr el objetivo? ¿qué consejos daríais a un grupo que le estuviera costando conseguir un reto?

## **Fase 4**

### **Objetivo**

Retomar los juegos de la primera fase para ver si hay diferencias en la actitud de los alumnos durante el juego.

### **Sesión 14**

Repetición del primer juego de esta programación.

## **Juegos**

### El lago contaminado

Esta actividad permite tener una visión global de las conductas de los alumnos durante el juego, conociendo así en cuáles debemos profundizar.

Se trata de una actividad cooperativa con interdependencia de objetivo. La tendencia a la competición hará que intenten buscar la superación individual, o incluso contar los objetos que han conseguido sacar del lago. Pensar de manera individual hace que se impida un trabajo colectivo

### *Desarrollo*

Se delimita un espacio amplio alrededor del cual se distribuyen los jugadores. Dentro del espacio se colocan de manera aleatoria diferentes varios conos de colores. Se explica a los alumnos que se encuentran ante un lago contaminado y que no pueden entrar en él porque sino se contaminarán también. El objetivo es limpiar el lago utilizando balones (uno por cada 4 niños) que tendrán que lanzar contra los objetos. Se les dará un tiempo para lograr el objetivo.

### **Evaluación**

- Evaluar qué ha pasado y porqué.
- Relacionar la respuestas con los sentimientos de los alumnos.
- Identificar conductas positivas y negativas.

### *Posibles preguntas evaluativas*

¿Se han respetado las normas del juego? ¿cuáles no? ¿por qué? ¿quién ha recibido el balón de otra persona? ¿quién te la ha pasado? ¿Cuál era el objetivo del juego, ver quién sacaba más objetos o sacarlos entre todos? ¿os habéis organizado para que cada uno golpeará un objeto diferente o tirar desde diferentes sitios?

Si buscamos que todos participen, ¿qué reglas podíamos haber añadido?

### **Evaluación final de la programación**

¿Os han gustado los juegos? ¿qué hemos aprendido con ellos? ¿cómo os habéis sentido durante estas clases?

¿ha habido problemas durante las clases? ¿cómo los habéis resuelto?

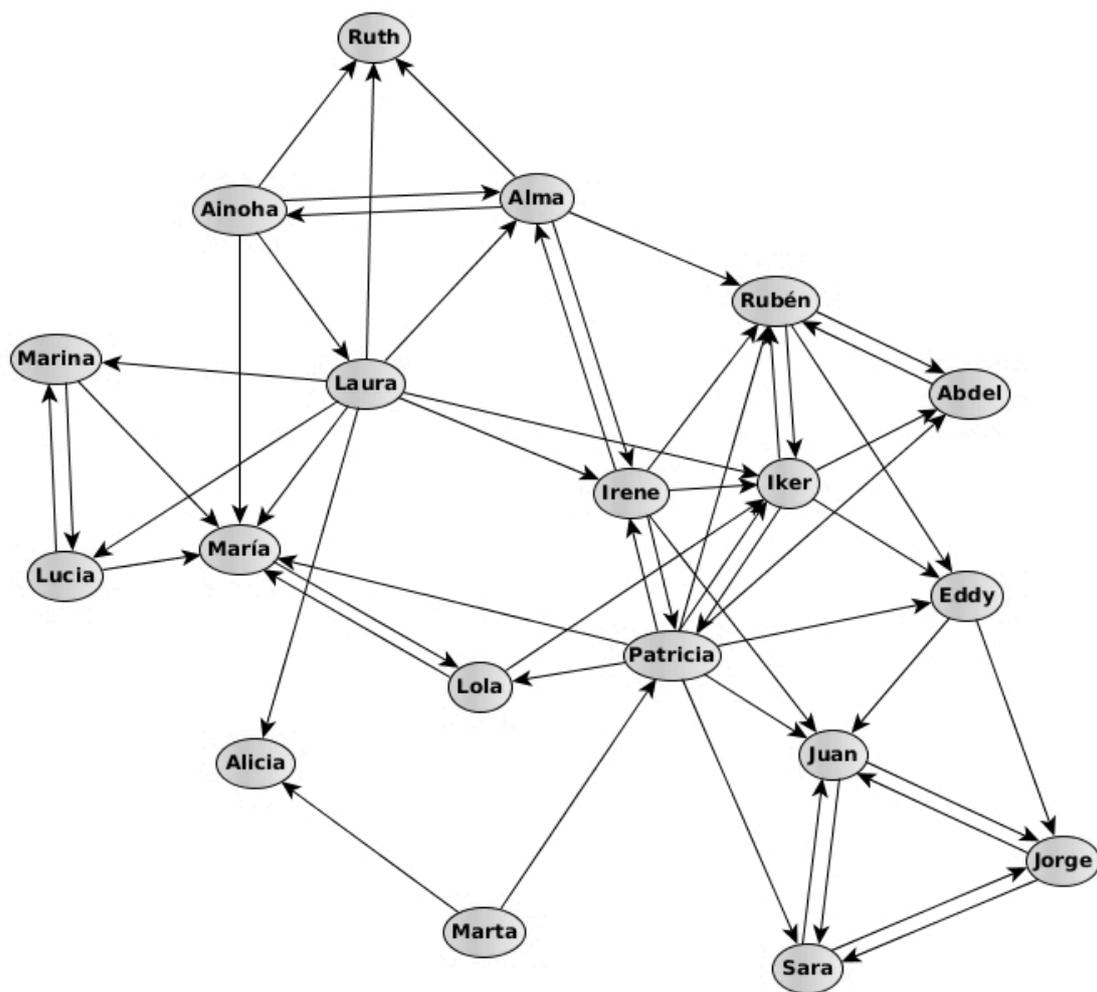
Si no conseguíais un objetivo ¿qué pensabais? ¿qué consejos daríais a otros niños que tengan que trabajar en grupo? ¿en qué creéis que habéis mejorado como grupo? ¿qué deberíais aún mejorar?

# Anexo III: Sociogramas

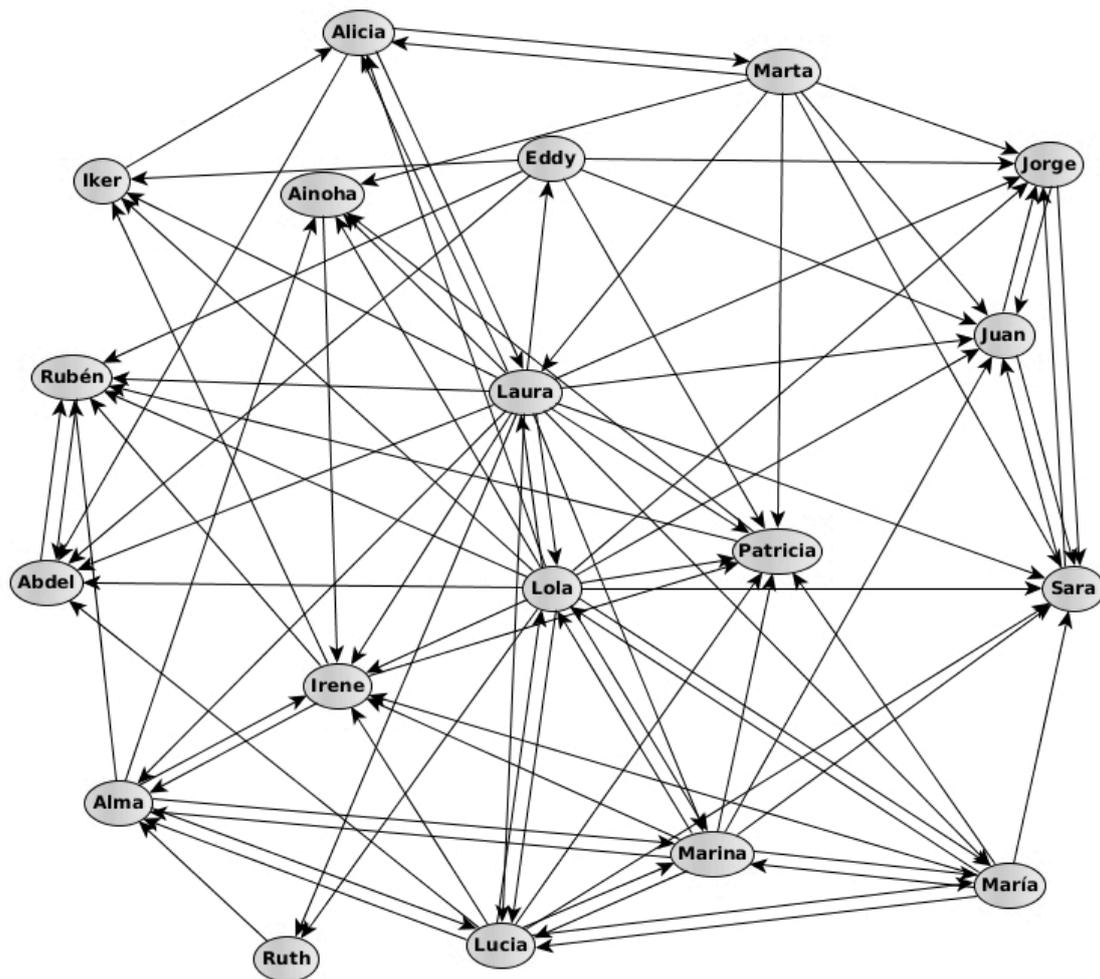
---

## Grupo 3ºA

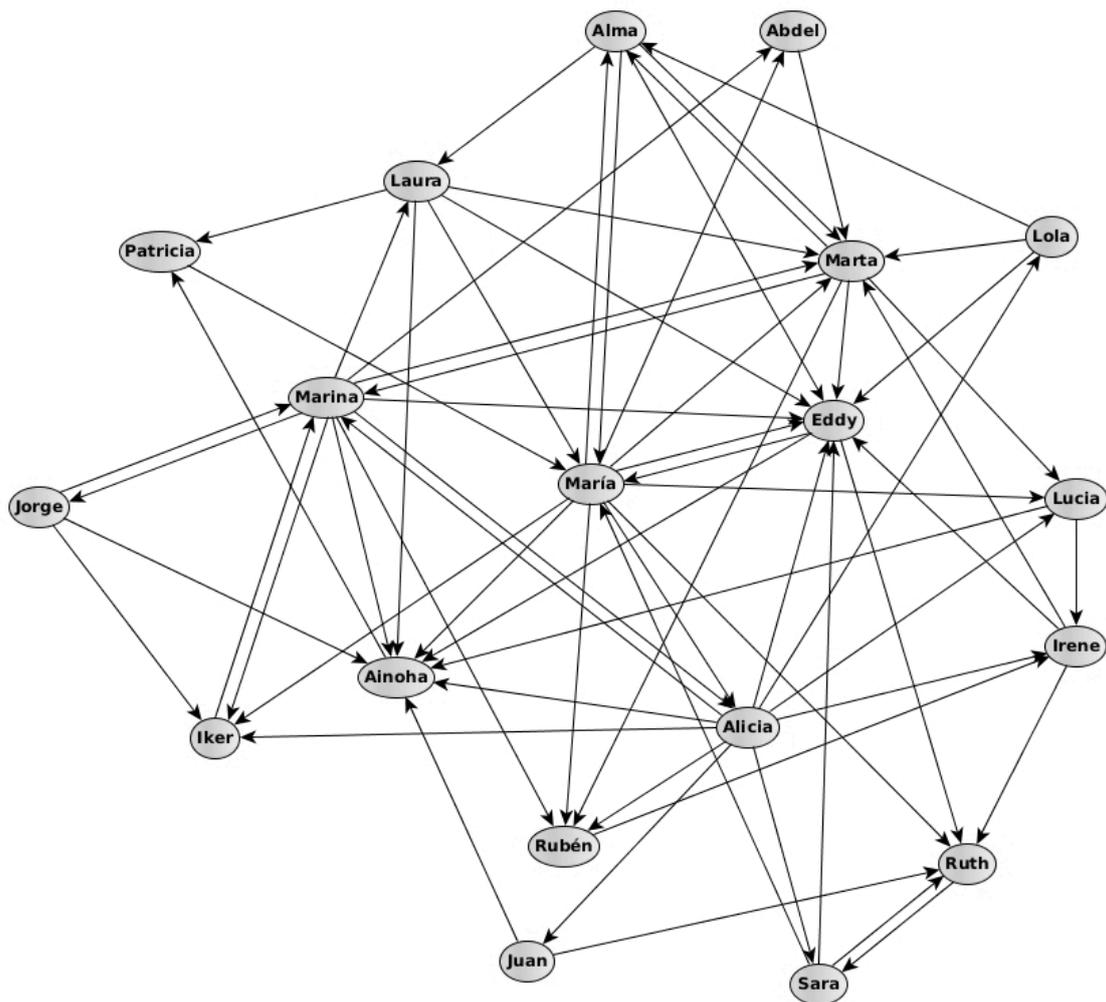
Relación "mis amigos". Fecha: 06/02/2017



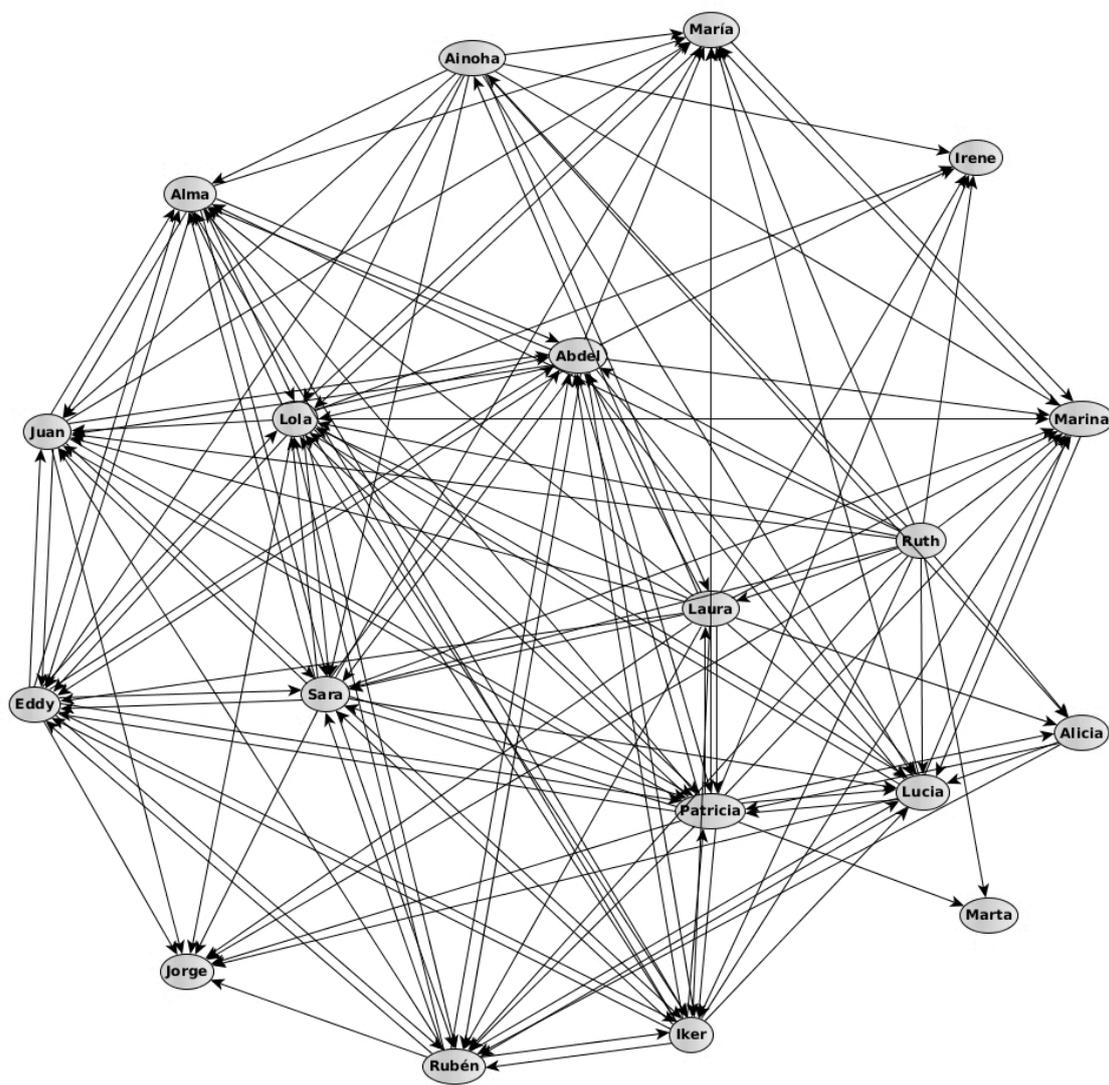
Relación "compañeros con los que me gusta jugar en Educación Física". Fecha: 06/02/2017



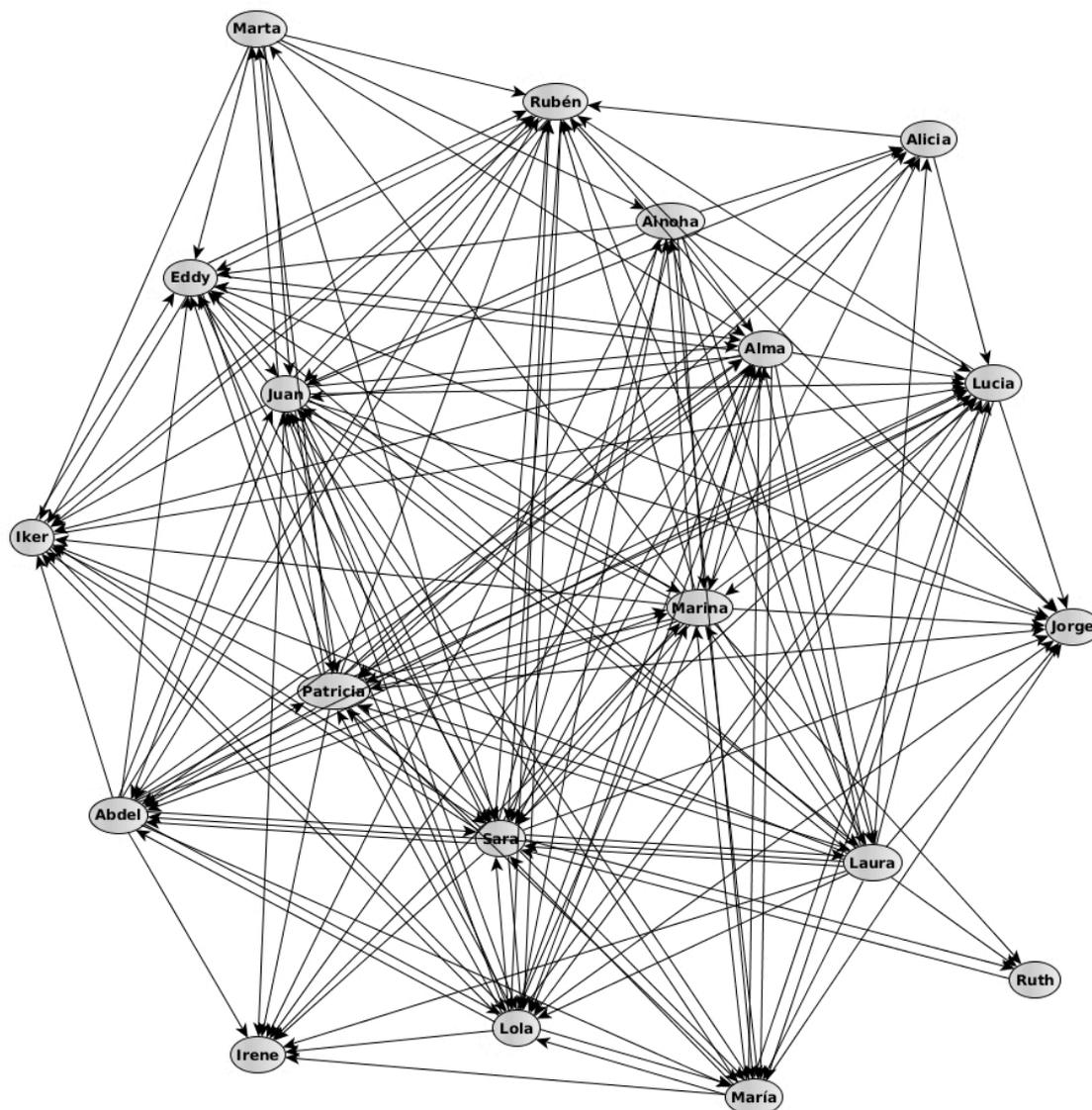
Relación "compañeros con los que no me gusta jugar en Educación Física".  
Fecha: 06/02/2017



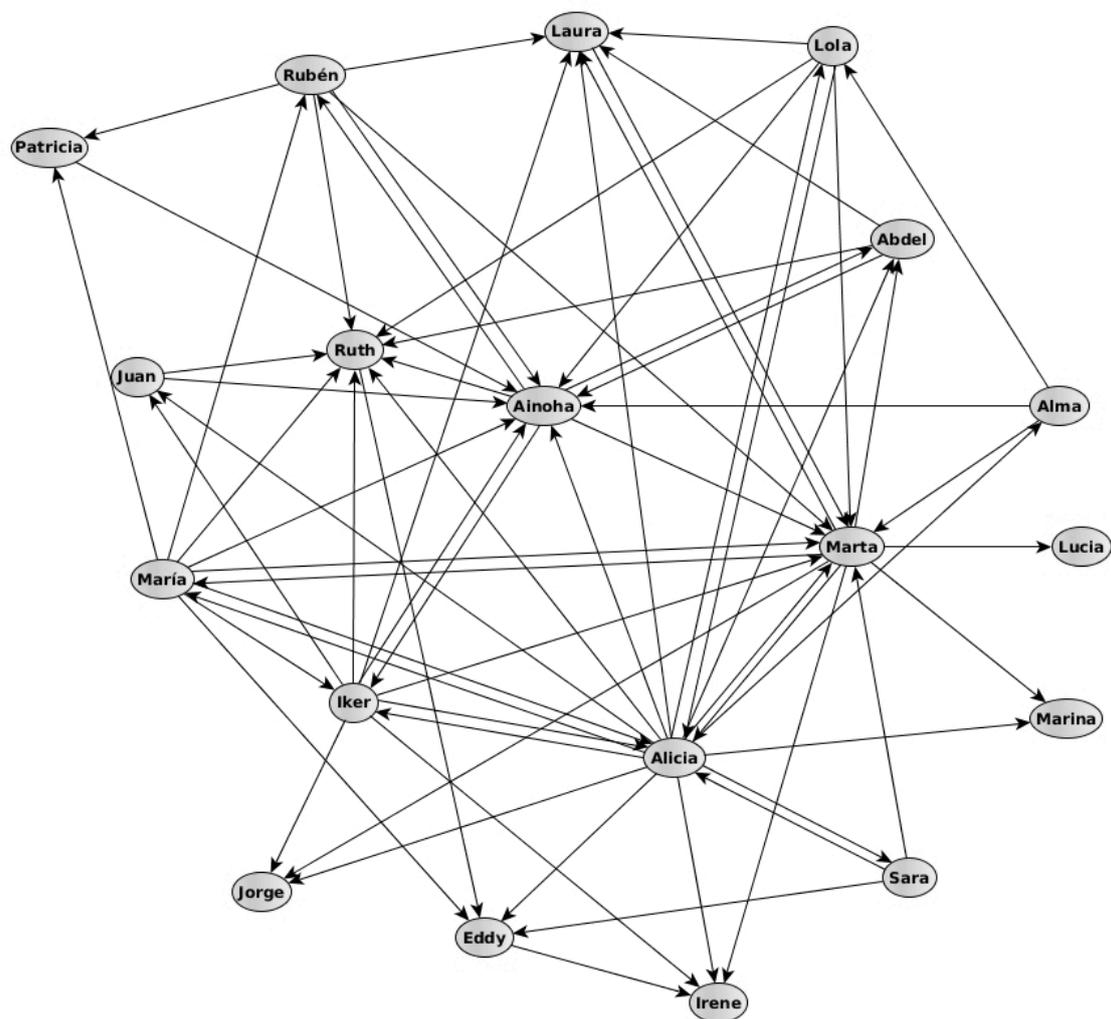
Relación "mis amigos". Fecha: 31/03/2017



Relación "compañeros con los que me gusta jugar en Educación Física". Fecha: 31/03/2017

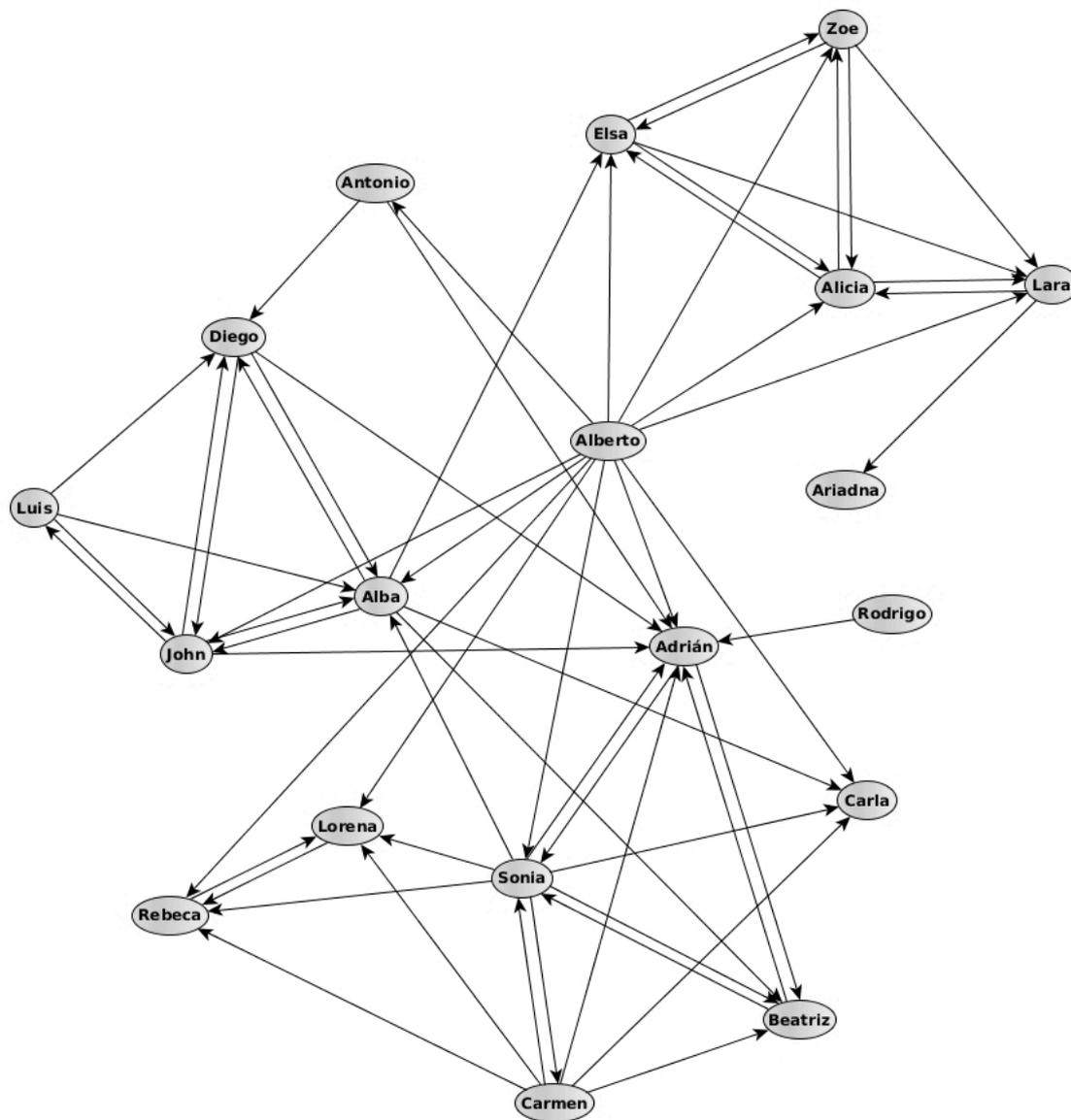


Relación "compañeros con los que no me gusta jugar en Educación Física".  
Fecha: 31/03/2017

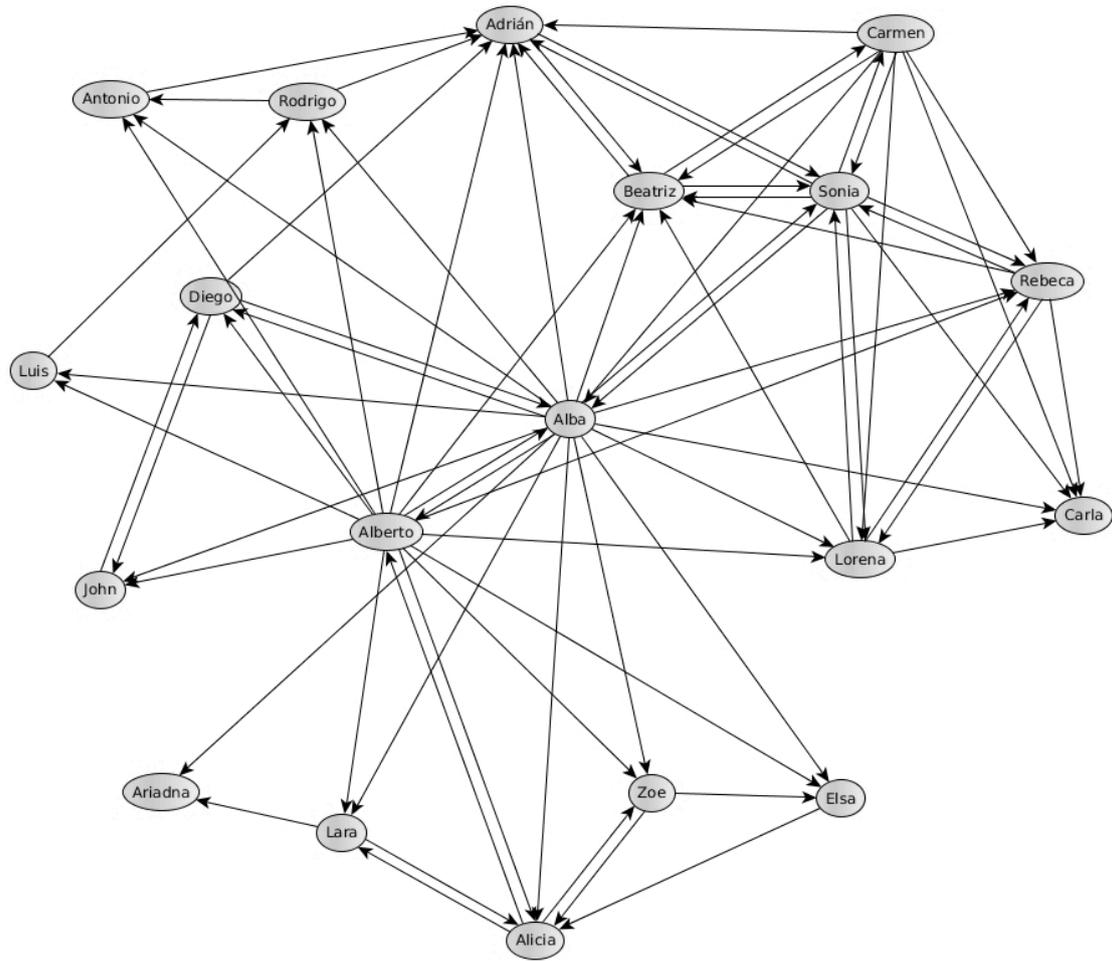


## Grupo 3ºB

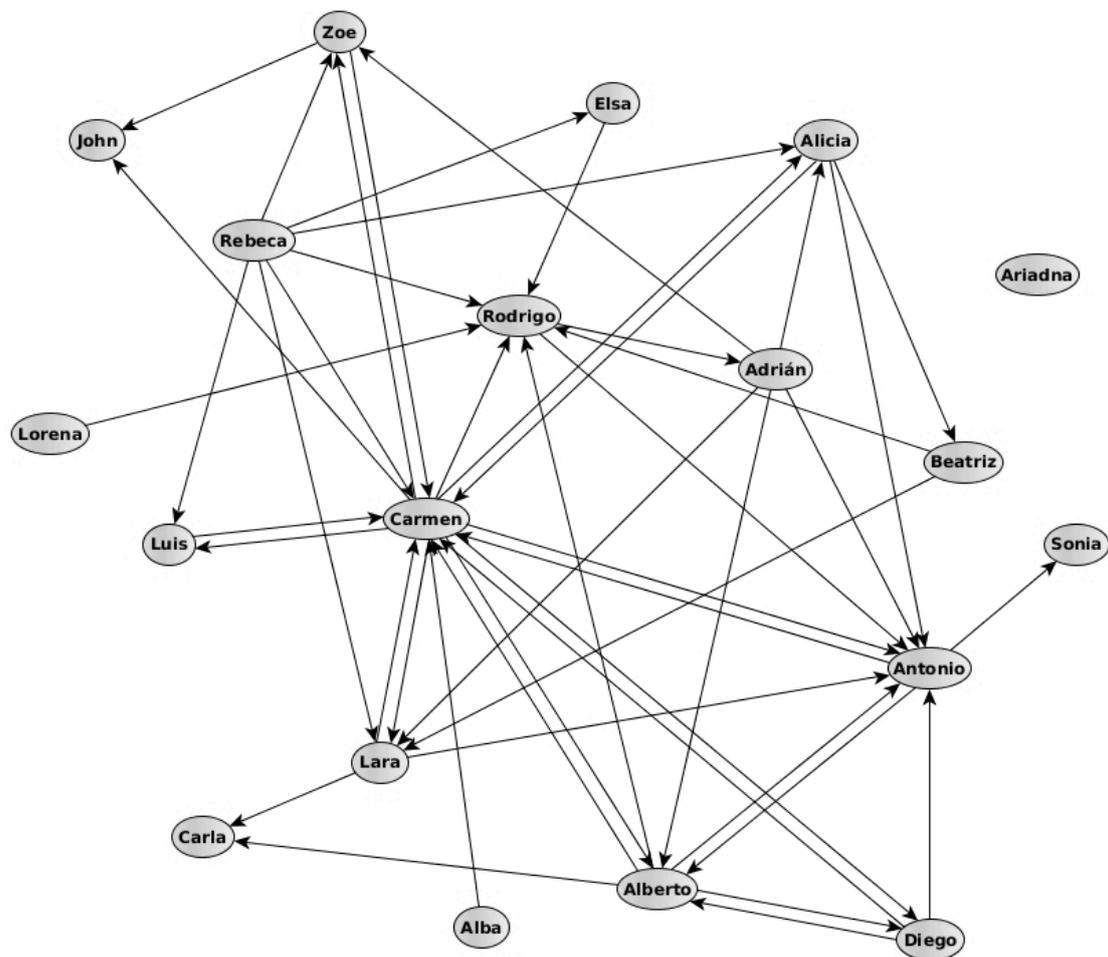
Relación "mis amigos". Fecha: 06/02/2017



Relación "compañeros con los que me gusta jugar en Educación Física". Fecha: 06/02/2017

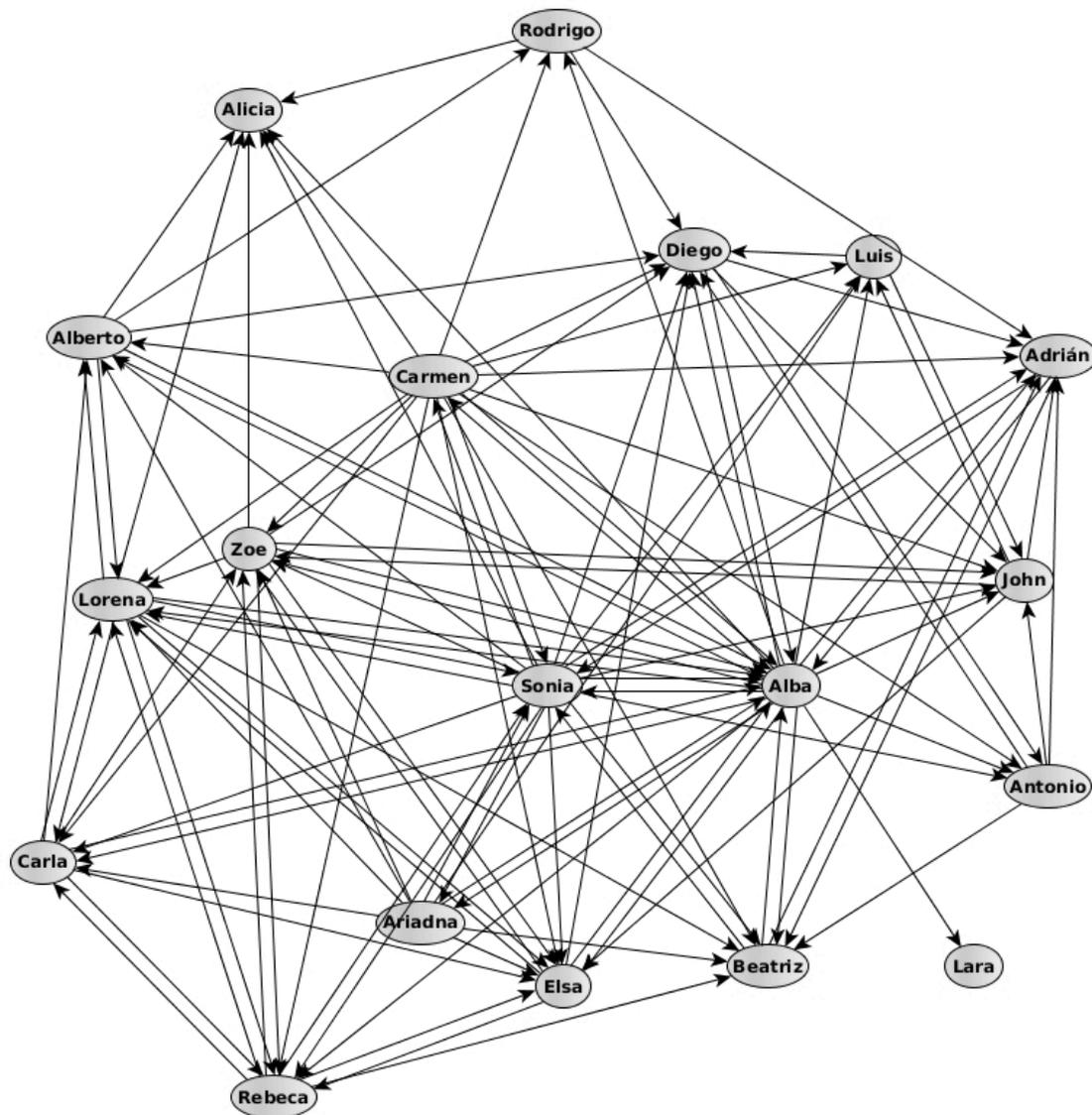


Relación "compañeros con los que no me gusta jugar en Educación Física".  
Fecha: 06/02/2017





Relación "compañeros con los que me gusta jugar en Educación Física". Fecha: 31/03/2017



Relación "compañeros con los que no me gusta jugar en Educación Física".  
Fecha: 31/03/2017

