



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y
Trabajo Social**

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Primaria
Mención en Educación Física

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU DESARROLLO EN EL AULA DE
EDUCACIÓN FÍSICA. ANÁLISIS DE LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES
ENCONTRADAS EN SU PUESTA EN PRÁCTICA EN EL MARCO DE LA
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autor:

D. Miguel González Pollán

Tutor:

D. Carlos Velázquez Callado

Convocatoria:

Junio 2021

RESUMEN

A través del presente documento se trata de realizar un acercamiento a la metodología del aprendizaje cooperativo. Se propone una revisión teórica que permita comprender mejor el concepto, sus principales características, así como su implementación en el aula de Educación Física.

El proceso de intervención se centra en la puesta en práctica de una propuesta de aprendizaje cooperativo con alumnado de Educación Primaria durante las clases de Educación Física. Para ello, se establece una metodología a seguir para la obtención de los resultados, a partir de los cuales se analiza y discute su efectividad.

Por último, se propone una reflexión final acerca del proceso de aprendizaje desarrollado desde el comienzo de este Trabajo Fin de Grado.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje cooperativo, conductas, cooperación, participación, habilidades sociales, grupos de trabajo.

ABSTRACT

Through this document we try to make an approach to the cooperative learning methodology. A theoretical review is proposed that allows a better understanding of the concept, its main characteristics, as well as its implementation in the Physical Education.

The intervention process focuses on the development of a cooperative learning proposal with a Primary Education group during Physical Education`s classes. For this, we create a methodology to obtain the results, from which its effectiveness is analyzed and discussed.

By last, we propose a final reflection about learning process since the beginning of this End of Degree Project.

KEYWORDS

Cooperative learning, behaviors, cooperation, participation, social skills, work groups.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
OBJETIVOS	2
JUSTIFICACIÓN	3
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	6
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
1. CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA .9	
1.1. Definición	9
1.2. Características y enfoques	10
1.3. Diferencias entre aprendizaje cooperativo y juego cooperativo	12
1.4. El aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales	13
2. IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA	14
2.1. Agrupamientos	14
2.2. Materiales de aprendizaje	16
2.3. Estructuras de aprendizaje cooperativo	17
2.4. Rol del docente	19
2.5. Evaluación	20
PROCESO DE INTERVENCIÓN	22
3. METODOLOGÍA	23
3.1. Contexto	23
3.2. Proceso de intervención	25
3.3. Instrumentos y técnicas de recogida de datos	27
3.4. Análisis de los datos	28
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	30
4. RESULTADOS	31
5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES	45
REFLEXIÓN FINAL	50
REFERENCIAS	51
ANEXOS	53

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo reflejar el aprendizaje alcanzado respecto al tema del aprendizaje cooperativo y su puesta en práctica en las clases de Educación Física en Educación Primaria.

Este documento se postula como el último paso para la consecución del título de grado en Educación Primaria por lo que, más allá del tema escogido, debe dotarse de un carácter global que permita reflejar los conocimientos adquiridos a lo largo de los diferentes cursos.

Todo parte del proceso de elección del tema en el que me decanté por el aprendizaje cooperativo, por ser de especial interés y con el fin de conocer cómo podría ser implantado en las clases de Educación Física.

Los primeros esfuerzos se centraron en justificar la elección del tema y en delimitar los objetivos en torno a los que versa el presente trabajo. Siempre se ha comentado que la Educación Física cumplía las condiciones perfectas para trabajar con metodologías de tipo cooperativo. En este sentido, suele darse una confusión entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos, por lo que es importante clarificar que todo trabajo cooperativo es grupal, pero que no todo el que se realiza en grupos es cooperativo (Prieto y Nistal, 2009).

Los primera parte del documento se centra en la fundamentación teórica, esto es, una aproximación al concepto, sus características y enfoques, diferencias con el juego cooperativo y la relación con el desarrollo de habilidades sociales. Este proceso es fundamental ya que mi conocimiento previo respecto al tema no era muy relevante y cometía algunos errores a la hora de conceptualizar su significado desde el punto de vista didáctico.

En la segunda parte se aborda la metodología de trabajo previa a la intervención. Se describe el contexto donde se pondrá en práctica, las directrices del proceso de intervención, los instrumentos para la recogida de datos y se seleccionan las categorías en torno a las cuales girará el análisis de los resultados obtenidos.

Por último, se realiza una exposición de los resultados, de lo que se derivan una serie de conclusiones y limitaciones que sirven de base para la detección de las fortalezas y debilidades encontradas. Aquí se condensan los aprendizajes referidos a la propia actuación docente de los que deben extraerse las lecturas necesarias de cara a una posible reformulación.

En definitiva, a lo largo de las siguientes páginas se explica el proceso completo a través de un documento formal, donde se trata de cumplir con los requisitos estipulados y aportar valor desde el punto de vista didáctico.

OBJETIVOS

El propósito marcado para el presente TFG es la consecución, por medio de la investigación inicial y la puesta en práctica del proceso de intervención en un centro escolar, de los objetivos enumerados a continuación.

Como punto de partida del trabajo, se propone el siguiente objetivo general:

- ✓ Elaborar, poner en práctica y evaluar una propuesta de intervención centrada en la aplicación de una unidad didáctica desarrollada mediante aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Realizar una revisión teórica sobre el aprendizaje cooperativo orientada a conceptualizarlo en Educación Física, reflejar sus características principales y dar cuenta de las principales investigaciones desarrolladas en Educación Primaria.
- ✓ Analizar la información obtenida en base a 4 categorías de estudio: conductas de apoyo o cooperación, conductas disruptivas, relaciones entre niños y niñas y participación activa del alumnado.
- ✓ Reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades encontradas tras la aplicación de la Unidad Didáctica.

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo fin de grado se presenta como una oportunidad para tratar de condensar el aprendizaje alcanzado a lo largo de la carrera, concretándose en el ámbito de la mención en Educación Física que decidí cursar.

A lo largo del tiempo, han sido varios los autores que han tratado de conceptualizar la temática del aprendizaje cooperativo en lo que se refiere a su puesta en práctica en las aulas educativas.

En relación a esto, puedo decir que tuve la posibilidad real de escoger un tema que me suscitaba especial interés no solo en lo que se refiere a la propia elaboración del trabajo, sino de cara a mi futuro como docente. Esta curiosidad por el tema aumentó gracias al acercamiento a la misma durante los últimos años pero, al mismo tiempo, también por relacionarse con lo que ya había experimentado previamente como alumno de Educación Primaria.

Si bien es cierto que en la actualidad este tipo de estrategias que se fundamentan en el aprendizaje cooperativo en Educación Física están en auge, no lo es menos que hace unos años no era una tónica tan habitual.

Generalmente en la etapa escolar abundan metodologías de mando directo en las que el profesor se erige en facilitador de las instrucciones del juego y el papel del alumnado suele ser el de un actor que ejecuta acciones, y donde suele desprenderse un halo eminentemente individualista. En este tipo de estructuras persiste un componente de competitividad que potencia el ya de por sí existente en la conducta de los alumnos de esta edad. En relación a esto, me gustaría aclarar que no se trata de una crítica a este tipo de metodología sino una apreciación personal, sobre la cual he tenido la oportunidad de reflexionar en mayor grado durante las asignaturas impartidas en esta mención.

A lo largo de mi proceso educativo he participado en estructuras de este tipo durante varios cursos. No obstante, en el último ciclo de Educación Primaria tuve la suerte de poder experimentar el aprendizaje cooperativo, algo que a mí me resultaba novedoso, ya que no tenía que ver con lo trabajado en años anteriores.

Entre los aspectos que más me llamaron la atención estaba el hecho de que eran actividades o juegos donde no había competición y en las que el grado de habilidad motriz no suponía una diferencia. Si bien es cierto que en muchas de las actividades que se plantean en esta etapa no se busca fomentar la competitividad, indirectamente da lugar a que los alumnos tiendan a desarrollar una mentalidad de este tipo, estableciendo comparaciones entre su habilidad y la de los demás.

Lo que puedo extraer de aquellas sesiones es que el objetivo último del ejercicio o actividad tenía un carácter colectivo. Recuerdo, por ejemplo, una actividad en la que entre todos sosteníamos una especie de lona enorme (como si fuera un paracaídas) y el profesor iba introduciendo pelotas con el objetivo de que las hiciésemos desplazarse sobre la tela sin que tocasen el suelo, de modo que con una buena coordinación entre todos lo consiguiésemos.

Analizando este caso en concreto, se pueden apreciar una gran cantidad de aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo, desde el planteamiento de un objetivo colectivo (que no se caiga la bola), hasta llegar a situaciones de andamiaje entre los alumnos (los alumnos intercambiaban consejos para conseguir el objetivo).

Ya en la etapa universitaria, volví a tener contacto con el aprendizaje cooperativo en algunas de las asignaturas de la mención.

Investigando y revisando información respecto al tema, pronto te das cuenta de la gran cantidad de estudios previos que existen, además de centrar muchos de los debates en torno a la práctica educativa en Educación Física en la actualidad. Muchos de estos estudios y debates se centran en analizar el aprendizaje cooperativo desde el prisma del desarrollo de las habilidades sociales, las diferencias con el juego cooperativo, su implementación en el aula (en cuanto a agrupamientos, roles, evaluación...).

En este sentido, la idea que se desprende de la metodología basada en el aprendizaje cooperativo es que aporta una perspectiva diferente de la educación, dándole especial relevancia al proceso en sí, favoreciendo las relaciones y habilidades sociales, contribuyendo, todo ello, al desarrollo global del niño.

Son varias las preguntas que se derivan respecto al aprendizaje cooperativo en la Educación Física, pero todo parte de una (todavía) escasa puesta en práctica por parte del profesorado en general. El peso de las metodologías tradicionales aún sigue estando vigente, asumiendo la creencia de que con grupos extensos de alumnos es muy complicado, la falta de horas lectivas para la Educación Física escolar, así como la necesidad de cumplir con la programación tipo, son algunas de las barreras contra las que la metodología cooperativa se enfrenta.

El hecho de escoger este tema para mi TFG, me permite ponerlo en práctica como docente durante el desarrollo del Prácticum II, de modo que puedo comprobar de primera mano los beneficios de esta metodología, así como sus limitaciones. En este sentido, como futuro docente creo que es fundamental no encasillarse en una metodología en concreto, ya que cuantos más registros sea capaz de dominar, mayor variedad y riqueza de enseñanzas podré propiciar a los alumnos.

La importancia del aprendizaje cooperativo se pone de manifiesto en tanto en cuanto es extrapolable a la inmensa mayoría de materias del currículo, no circunscribiéndose únicamente a la Educación Física escolar.

El tratamiento interdisciplinar del aspecto cooperativo y el trabajo en equipo es fundamental, tal y como se establece en el DECRETO 26/2016, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León:

La Educación Física deberá ofrecer situaciones, materiales, recursos y contextos de aprendizaje variados, que: desarrollen la capacidad de relacionarse con los demás, el respeto, la colaboración, el trabajo en equipo, la aceptación entre iguales, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la asunción de las reglas establecidas, así como el desarrollo de la iniciativa individual y el esfuerzo personal. (p. 407)

Si bien es cierto que a lo largo del currículo se hace referencia a la cooperación entre iguales, el trabajo en equipo, las relaciones sociales, etc., considero que debería incluirse el concepto de aprendizaje cooperativo de forma explícita tanto en las orientaciones metodológicas, como también en referencia a los bloques de contenidos, objetivos y estándares de aprendizaje.

En este aspecto, a lo largo del currículo subyace una idea poco actualizada respecto al tema dándole un peso residual en algunos de los cursos escolares, entendiendo que un trabajo más continuado del mismo daría mejores resultados.

En definitiva, la elección del tema viene determinada por el interés en su aplicación en un contexto estándar de aprendizaje y, de forma especial, el posterior análisis a su desarrollo, permitiendo relacionar la teoría con la práctica. Considerando todo ello, uno de los objetivos que me marco es consolidar un conocimiento respecto a la temática del aprendizaje cooperativo tanto desde el punto de vista teórico como práctico, a través de la puesta en práctica del programa de intervención.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

La Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria, especifica las competencias que deben ser alcanzadas al finalizar el plan de estudios de la titulación del Grado de Educación Primaria. Así, se explicitan 12 competencias que el futuro docente debería haber adquirido durante su formación universitaria. Aun cuando todas ellas se han ido desarrollando a lo largo de mis cuatro años de carrera, en este TFG se ha hecho hincapié sobre todo en las siguientes:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Por medio de este TFG y, más concretamente, de la propuesta de intervención, ha sido posible conocer más acerca del área de Educación Física y su relación con los elementos del currículo. La concreción de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje específicos, así como su relación con los del currículo, ha supuesto un aprendizaje muy significativo, el cual es extrapolable a todas las áreas.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Esta competencia ha sido trabajada por medio de la elaboración de la propuesta didáctica que se ha aplicado en el centro educativo. El proceso ha constado de una fase de diseño de las actividades, así como de las estructuras de aprendizaje cooperativo que se iban a emplear, pasando por la planificación y distribución de las mismas, hasta llegar al proceso evaluativo. En este último se han establecido una serie de instrumentos que han permitido realizar el análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje experimentado por el alumnado.
3. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. En relación a esta competencia, cabe señalar que las tareas y actividades propuestas han tenido un carácter integrador, prestando atención de forma especial a la igualdad de género, siendo este un aspecto relevante de cara al análisis de los resultados. Con este propósito se diseñaron agrupamientos de tipo heterogéneo, favoreciendo así que los alumnos implementasen habilidades de respeto de las diferencias y aceptación de la diversidad.
4. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes. Durante la intervención se ha tratado de propiciar

situaciones o entornos de aprendizaje que tuviesen un clima positivo, siendo los alumnos los encargados de reflexionar acerca de los problemas de disciplina que se encontraron. En este sentido, la resolución de conflictos ha sido uno de los aspectos sobre los cuales se ha incidido de forma específica a lo largo de las sesiones con el objetivo de que el trabajo grupal no se viese distorsionado, otorgando autonomía al alumnado para que sea capaz de resolverlos mediante roles que otorgaban responsabilidades individuales y colectivas.

5. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes. Esta competencia ha tenido especial relevancia a lo largo del presente trabajo, ya que la revisión acerca de la actuación docente es uno de sus principales objetivos. En relación a esto, se ha llevado a cabo un proceso de reflexión, ya no al final de la propuesta, sino entre cada una de las sesiones, tratando de implementar intervenciones más adecuadas en base al desempeño de los alumnos, al conocimiento acerca de ellos y de acuerdo a las fortalezas y debilidades detectadas en la propia actuación.

Considero que es básico que los docentes realicen un seguimiento de su actuación y traten de que los procesos de aprendizaje sean cada vez más óptimos, teniendo siempre en mente la formación integral del alumnado.

Respecto a la segunda afirmación, se puede decir que el aprendizaje cooperativo y la adquisición de los hábitos y destrezas necesarios conforman el grueso del presente trabajo. En este sentido, la fundamentación teórica supone un acercamiento indispensable para poder desarrollar posteriormente la propuesta. Conocer aspectos como la definición del concepto y sus características, las diferencias con el juego cooperativo, su relación con las habilidades sociales, etc. es fundamental de cara a su implementación en el aula. Considero que, si bien es una competencia que los estudiantes deben adquirir, no se trabaja apenas durante el recorrido universitario, al menos no al nivel que debería, bajo mi punto de vista.

El conocimiento alcanzado respecto a la temática del aprendizaje cooperativo ha sido notable y este trabajo sirve como sostén del mismo, esperando tener la oportunidad de llevar a cabo propuestas similares en mi futuro como docente. Se trata de una estructura de aprendizaje que cada vez se está extendiendo más entre los centros educativos y con un carácter más transversal, aplicándose en multitud de áreas, cada vez por un mayor número de docentes.

En definitiva, el presente epígrafe tiene como objetivo básico condensar los aprendizajes alcanzados en términos de competencias a lo largo del Trabajo Fin de Grado siendo, las anteriormente comentadas, aquellas que han tenido un papel predominante y respecto a las cuales se ha podido extraer un mayor aprendizaje.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. CONCEPTO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Como punto de partida resulta conveniente destacar los principales aspectos que delimitan el concepto de aprendizaje cooperativo para posteriormente entender su puesta en práctica en las aulas. En este sentido, se tratará de dar luz respecto a su definición, las características y enfoques, las diferencias con el juego cooperativo, sus posibilidades como recurso de enseñanza-aprendizaje y su relación con las habilidades sociales.

1.1. Definición

En los últimos años se han ido sumando cada vez con mayor frecuencia metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo en las aulas. En relación a ello, son numerosos los estudios que se han centrado en el tema cooperativo en la materia de Educación Física. Si bien es cierto que, en muchas ocasiones, únicamente se realiza un acercamiento sobre ejemplos de juegos cooperativos, por lo que se establece una analogía entre el aprendizaje cooperativo y el juego cooperativo (Velázquez, 2014).

Una vez contextualizado el centro de la discusión, es apropiado dar una aproximación al concepto de aprendizaje cooperativo, poniendo el énfasis en su definición.

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa, basada en el trabajo en pequeños grupos, en los que los estudiantes intercambian información y recursos para mejorar su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, el de todos y cada uno sus compañeros y compañeras (Velázquez, 2010, p. 20).

Otros autores, como Fernández-Río (2016), proponen dos claves fundamentales a la hora de considerar el aprendizaje cooperativo, la interacción alumno-alumno y alumno-docente. En relación a esto, resalta la importancia de que los alumnos interaccionen entre sí y con el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creándose así relaciones de interdependencia positiva.

De esta definición se puede extraer, por tanto, que el aprendizaje cooperativo no es un simple agrupamiento de alumnos para los que se propone un objetivo común que alcanzar. Este concepto va más allá, siendo necesario discernir bajo qué premisas el trabajo en grupo se puede considerar aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2014).

Según Solsona (2003), el aprendizaje cooperativo es una metodología que se basa en el agrupamiento heterogéneo de los alumnos para la realización de actividades y tareas de aprendizaje.

Extrayendo ideas de unas y otras definiciones, se podría decir que el aprendizaje cooperativo constituye una metodología que promueve el trabajo a partir de grupos, donde previamente se

delimita un objetivo común al cual se debe llegar gracias a la interacción con los demás, de modo que se potencien los aprendizajes al máximo. Para llegar a ese objetivo colectivo ha de existir una transmisión de información, una colaboración en las responsabilidades y una interdependencia en las metas que facilite el aprendizaje.

1.2. Características y enfoques

Si nos proponemos que una intervención educativa se circunscriba a lo que conocemos como aprendizaje cooperativo, han de cumplirse una serie de condiciones básicas. En relación a esto, algunos términos como pasivo, memorización, individual y competitivo no están asociados con aprendizaje cooperativo; por el contrario, los elementos que siempre están presentes en este tipo de aprendizaje son (García, Candela y Traver, 2001):

- **Cooperación:** los alumnos aprenden a trabajar en equipo y establecen métodos de colaboración para lograr una meta común.
- **Responsabilidad:** se refiere a la asunción de las tareas encomendadas, tanto individual como colectivamente.
- **Comunicación:** la resolución de las tareas supone un proceso de comunicación entre iguales indispensable, con el objetivo de que analicen y reflexionen para reforzar su aprendizaje.
- **Trabajo en equipo:** son capaces de desarrollar estrategias en común para resolver los problemas que se presentan, manifestando habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones y resolución de conflictos.
- **Autoevaluación:** los alumnos son capaces de identificar los elementos que han contribuido a la resolución de las tareas y los que no, proponiendo modificaciones de cara al futuro.

Una persona es más proclive a competir, cooperar o trabajar individualmente en base a cómo perciba el equilibrio entre sus metas y las de los demás. Esto se conoce como la Teoría de la cooperación y la competición. Por ello, será más sencillo lograr que las personas cooperen si se establece una interdependencia positiva de meta, esto es, que sus objetivos estén vinculados de tal manera que para que una persona pueda alcanzar los propios necesite irremediablemente que el resto alcance también los suyos (Velázquez, 2012).

A partir de aquí, otros autores se han interesado por incidir en la cuestión, tratando de discernir bajo qué circunstancias el trabajo en grupo puede ser considerado aprendizaje cooperativo. En relación a esto, en la literatura se plantean tres enfoques principales (Velázquez, 2014): conceptual, curricular, estructural.

Estos enfoques establecen la interdependencia positiva de metas como condición necesaria para promover el éxito del trabajo en equipo. No obstante, existen diferencias en cuanto a la delimitación del resto de factores que facilitan dicho logro.

El enfoque conceptual es el planteado por los hermanos Johnson, quienes insistían en el aspecto de la interdependencia positiva de metas, pero añadiendo que esta es una condición necesaria pero que no la garantiza por sí sola. En este sentido, hacen referencia a una serie de condiciones mínimas para poder hablar de aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2013a):

1. Interdependencia positiva: la capacidad de los alumnos para pensar en el colectivo y entender que su trabajo y el de los demás determinará al éxito común.
2. Interacción promotora: supone la participación de cada miembro del grupo en el desarrollo de las tareas, especialmente en cómo cada uno de ellos contribuye a motivar, apoyar y reforzar las funciones del resto de sus compañeros.
3. Responsabilidad individual: se refiere a la implicación de cada alumno en las tareas que le corresponde, sin evadir su cuota de trabajo o aprovecharse del desempeño grupal.
4. Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo: contribuyen a garantizar una adecuada interacción, mejorar las relaciones personales y alcanzar los objetivos propuestos para el colectivo.
5. Procesamiento grupal o autoevaluación: la capacidad de los miembros del grupo para analizar las fortalezas y debilidades encontradas durante el desarrollo de las tareas y tomar decisiones en base a ello.

El enfoque curricular, de Robert Slavin, aboga por la inclusión de una suerte de refuerzos grupales que se atribuyen en base al rendimiento individual de cada uno de los miembros del grupo. Esto repercutirá sobre la implicación de los alumnos en sus tareas y en las de los demás, contribuyendo a fomentar aspectos como la motivación, el apoyo y la interacción grupal.

En el enfoque estructural, Kagan señala que existe una estrecha relación entre la participación de los alumnos y su aprendizaje, por lo que cuanto más intervengan mayor significado tendrá. Por esta razón, se pone especial atención a las interacciones del grupo y a su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes.

1.3. Diferencias entre aprendizaje cooperativo y juego cooperativo

Una vez delimitado el concepto de aprendizaje cooperativo, así como los distintos enfoques según diversos autores, se pasa a realizar una diferenciación entre los términos de aprendizaje cooperativo y juego cooperativo que, si bien es cierto que presentan algunas similitudes, también poseen claras diferencias.

“El juego cooperativo es una actividad lúdica que se caracteriza porque no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que, por el contrario, todos ellos aúnan esfuerzos para alcanzar un fin común o varios objetivos complementarios.” (Velázquez, 2014, p. 24)

Con lo descrito anteriormente, tenemos que la principal diferencia radica en su naturaleza, siendo el aprendizaje cooperativo una metodología, un concepto más amplio de lo que representa la palabra juego, siendo ésta una actividad o ejercicio concreto.

El segundo aspecto que nos permite diferenciar ambos conceptos es su finalidad, ya que el aprendizaje cooperativo implica aprender, mientras que el juego cooperativo tiene una finalidad lúdica o de disfrute. Asimismo, la existencia de un aprendizaje obliga al aprendizaje cooperativo a dar cuenta de una evaluación respecto a la adquisición de los objetivos planteados, aspecto que en el juego cooperativo no existe, por no tener una finalidad más allá de la diversión.

Otros autores coinciden en señalar que los docentes que incorporan estructuras de aprendizaje cooperativo en el aula tienen como objetivo que los alumnos alcancen no solo el logro motor, sino también el desarrollo de metas sociales y afectivas (Velázquez, 2015).

En este sentido, algunas de las técnicas de aprendizaje cooperativo están relacionadas directamente con el juego cooperativo, como, piensa-comparte-actúa (Grineski) o marcador colectivo (Orlick).

Esta última tiene un potencial enorme ya que favorece la aparición de conductas de cooperación con el fin de llegar al objetivo común, aumentando la motivación e interacción entre todos los miembros del grupo. No obstante, también se pueden derivar actitudes de recriminación, rechazo o discriminación hacia aquellos alumnos que tengan un peor desempeño cuando no se alcanza el objetivo, siendo resultado de la competencia intergrupal.

El aprendizaje cooperativo, tal y como se ha descrito en epígrafes anteriores, requiere en sí mismo, la coexistencia de sus cinco condiciones mínimas desde el punto de vista del enfoque conceptual: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y procesamiento grupal. Esto no ocurre en el caso del juego cooperativo, donde uno o varios de esos requisitos pueden no existir.

JUEGO COOPERATIVO	APRENDIZAJE COOPERATIVO
Actividad puntual.	Metodología. Práctica pedagógica extendida en el tiempo.
Principal objetivo: diversión.	Principal objetivo: aprendizaje.
Evaluación opcional.	Evaluación indispensable.
No es necesaria la presencia de los seis componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, especialmente la responsabilidad individual (solo grupal).	Caracterizado por la presencia de: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, igualdad de oportunidades para el aprendizaje, habilidades interpersonales y de pequeño grupo y procesamiento grupal.
No existe oposición entre las acciones de los participantes.	Puede presentar competición intergrupal.

Tabla 1. Diferencias entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2014, p. 25).

1.4. El aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales

Las habilidades sociales se podrían definir como el conjunto de comportamientos eficaces que las personas empleamos en situaciones de interacción social. En relación a esto, el aprendizaje cooperativo no solo contribuye a la mejora de las destrezas motrices de los alumnos, sino también de las habilidades sociales, como condición indispensable, tal y como se ha abordado anteriormente en el enfoque conceptual.

Habitualmente, desde el punto de vista docente, se tiende a prestar mayor atención en lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje motor del alumnado, suponiendo la adquisición de las habilidades y conductas prosociales simplemente como consecuencia del trabajo en grupo, algo que no es cierto.

De acuerdo con Velázquez (2013a), una de las principales diferencias entre el trabajo grupal y el aprendizaje cooperativo es que el primero da por hecho que los estudiantes poseen las habilidades interpersonales para la resolución de la tarea, mientras que el segundo pretende la enseñanza de dichas habilidades por medio de la interacción social derivada de la actividad.

Este aspecto es igualmente importante de cara a la evaluación, epígrafe que se desarrollará más adelante. Si bien es cierto que se presta especial atención al desarrollo de las habilidades de tipo social, a la hora de la verdad, los exámenes y pruebas de calificación tienen un carácter eminentemente individualista.

Así, por ejemplo, Echeita (1995) señala la existencia de habilidades sociales como un aspecto que condiciona sobremanera el éxito en las actuaciones de aprendizaje cooperativo. Parte de la idea de que interactuar de manera eficaz con los demás no es una característica innata de los seres humanos, sino que es fruto de un trabajo previo. Por lo tanto, no es suficiente con proponer situaciones aleatorias de trabajo en grupo esperando obtener resultados óptimos para el desarrollo de las conductas sociales y relacionales. En este sentido, tal y como señala el propio autor, lo importante no es la cantidad de interacción sino la calidad de la misma.

Este desarrollo requiere la intervención adecuada del profesor para aplicar diversas técnicas y estrategias grupales (León, 2006).

Sería adecuado que en su puesta en práctica, los propios estudiantes sean capaces de identificar qué habilidades sociales y de trabajo en grupo les ayudan a alcanzar los objetivos propuestos en las actividades para, posteriormente, ir interiorizándolas (Velázquez, 2013a).

Una vez contextualizado el término de aprendizaje cooperativo, así como las relaciones entre éste y otros de especial relevancia, es momento de concretar algunos de los aspectos que tienen que ver con su puesta en práctica en las clases de Educación Física.

2. IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

A lo largo de este epígrafe se va a realizar una revisión acerca de algunos de los elementos a tener en cuenta para la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en Educación Física. Todo ello comenzando por los agrupamientos y materiales, pasando por las estructuras de aprendizaje cooperativo, hasta llegar a aspectos como el rol del docente y la evaluación de los procesos de aprendizaje.

2.1. Agrupamientos

Tal y como se extrae de su propia definición, el aprendizaje cooperativo es una metodología que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos. Por tanto, el tipo de agrupamiento que se lleve a cabo será un factor a tener muy en cuenta a la hora de que la propuesta alcance los resultados ideales. En relación a ello, Johnson et al. (1999) se refieren a la existencia de distintos grupos a la hora de aprender:

- Grupo de pseudoaprendizaje: los alumnos no tienen interés en trabajar juntos y entienden que la evaluación de su desempeño será individual. Cada alumno ve a los demás compañeros como personas a las que tiene que ganar, llegando a obstaculizar o interrumpir el trabajo ajeno, y ocultando información. Se obtiene que la suma del total es menor al potencial de los miembros individuales del grupo. Los alumnos trabajarían mejor de forma individual.
- Aprendizaje de grupos tradicionales: se indica a los alumnos que trabajen juntos pero las estructuras de aprendizaje no requieren un verdadero trabajo cooperativo. Las manifestaciones de ayuda y colaboración son escasas. Algunos alumnos se dejan ir, tratando de sacar partido del esfuerzo de otros compañeros. El resultado es que la suma del total es mayor al potencial de algunos de los integrantes del grupo, pero los estudiantes laboriosos y responsables trabajarían mejor solos.
- Grupo de aprendizaje cooperativo: los alumnos trabajan juntos y además lo hacen de buena manera, sabiendo que el rendimiento grupal depende de todos y cada uno de los miembros que lo compone. Se consigue que el resultado del grupo sea mejor que si los alumnos hubieran trabajado de forma individual, existiendo un crecimiento.
- Grupos de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento: el grupo cumple con todos los criterios requeridos para ser un grupo de aprendizaje cooperativo y, además, obtiene rendimientos superiores a los que se podría pensar. La diferencia con el anterior es el grado de compromiso que muestran los alumnos entre sí y con la consecución del objetivo grupal. No obstante, la existencia de este tipo de grupos es muy escasa ya que no se llega a alcanzar ese nivel de cohesión.

La creencia extendida señala que lo ideal es que sea el docente el encargado de formar los grupos, ya que puede atender a las distintas capacidades y habilidades sociales y de algún modo igualar los posibles desempeños. Esto entra en contradicción con algunos resultados de estudios más recientes, por lo que podemos determinar que no se puede afirmar con rotundidad.

Velázquez (2012) publica un estudio desarrollado con alumnado del último ciclo de Educación Primaria, por el cual se pretende determinar si los grupos formados por el profesor, atendiendo a criterios de heterogeneidad, logran mejores resultados, en cuanto al rendimiento motor y el logro social, que los grupos formados libremente por los propios estudiantes. Algunas de las conclusiones que se extraen son las siguientes:

- ✓ El principal criterio por parte de los alumnos para agruparse es el de la amistad, sin prestar atención al posible rendimiento motor de los compañeros.
- ✓ A pesar de que los estudiantes tuvieron la oportunidad de formar sus propios agrupamientos, los conflictos intragrupales continuaron estando presentes.

- ✓ El rendimiento de los equipos de aprendizaje parece estar más relacionado con la ausencia de algunas conductas negativas por parte del alumnado.
- ✓ El hecho de que el profesor forme los grupos o sean los propios alumnos los que hagan libremente no ha sido un factor determinante en el rendimiento de los equipos de aprendizaje.

Como conclusión, la idea que subyace es que para lograr unos resultados óptimos en relación al desempeño de los distintos grupos, no es tan importante quiénes los compongan como su capacidad para trabajar juntos y colaborar en la resolución de las tareas propuestas.

2.2. Materiales de aprendizaje

Basándonos en anteriores afirmaciones, el aprendizaje cooperativo tiene como objetivo que el alumnado construya su propio aprendizaje a partir de la interacción con los demás. Para conseguirlo, es necesario que el docente establezca las condiciones para que el alumnado pueda aprender (Velázquez, 2014). Por ello, antes de iniciar cualquier propuesta de aprendizaje cooperativo, el docente debe decidir qué materiales va a emplear en sus actividades y tareas. Estos materiales no tienen por qué discernir en gran medida de los empleados para modelos competitivos o individualistas, pero sí se aprecian diferencias en cuanto a su distribución de modo que incrementen la cooperación entre los estudiantes (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Cuando los alumnos trabajan en grupos, el docente puede optar por entregarle a cada uno de ellos un juego completo de materiales didácticos. Por ejemplo, cada miembro del grupo podría contar con una copia de un texto determinado, para leerlo, releerlo y consultarlo al responder preguntas y formular interpretaciones sobre su contenido.

Otra opción consiste en limitar los recursos que se distribuyen a cada grupo. De esta forma, estamos creando una interdependencia positiva, lo cual obliga a los alumnos a trabajar juntos para cumplir con la tarea. Al principio, es muy posible que los alumnos tiendan a trabajar por separado si cada miembro del grupo dispone de todos los materiales necesarios, pues el bagaje previo induce a ello. Por ejemplo: si se reparte una sola pelota a cada par de alumnos, conseguiremos que ambos regulen el uso que cada uno hace de ella; extrapolándolo a otros contextos, entregar un solo lápiz y una hoja de papel a cada par garantiza que los dos alumnos decidirán cuándo y qué escribir juntos.

En este sentido, la repartición óptima de los materiales a cada uno de los miembros de los grupos generará interdependencia y necesidad de trabajar ya no individualmente sino en grupo para lograr la meta. De igual forma, la distribución de los materiales siempre vendrá determinada por el tipo de actividad o tarea que los alumnos deben llevar a cabo. En este

sentido, lo indicado es valorar qué tipo de organización puede adoptar el grupo en cuestión para, a partir de ahí, establecer las necesidades que tendrán respecto del material. En cierto sentido, el docente realiza la función de estrategia, ya que debe anticipar determinadas conductas que se va a encontrar en el alumnado. Cuando los alumnos alcancen un cierto nivel de competencia interpersonal y grupal, tal vez no sea necesario disponer los materiales de ninguna manera en particular.

De acuerdo a Johnson y Johnson (1999), el docente debe tener en cuenta una serie de conflictos o conductas problemáticas que se pueden derivar de la preparación del material como pueden ser la inacción de algún miembro del grupo, la actitud dominante por parte de determinados alumnos, así como la excesiva distancia entre todos los miembros.

En definitiva, se puede afirmar que la organización del material ha de responder a las necesidades concretas del grupo de alumnos, al grado de desarrollo de sus actitudes para el trabajo cooperativo y debe orientarse a la consecución de los objetivos marcados por el docente.

2.3. Estructuras de aprendizaje cooperativo

Es de sobra conocido que, en cualquier actividad que se desarrolle bajo el planteamiento del aprendizaje cooperativo, los estudiantes aprenden unos de otros con la premisa de alcanzar dos objetivos: aprender a aprender y aprendizaje a lo largo de la vida (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016).

En relación a esto, es indicado que los grupos gestionen las habilidades sociales y los principios de base del aprendizaje cooperativo mediante el empleo de estructuras (Velázquez, 2013a). Estas estructuras permiten establecer contextos de interacción grupal para abordar contenidos concretos, combinando acciones y medidas que deben guiar el hecho educativo. En este sentido, el docente de Educación Física que decida utilizar esta metodología deberá asegurarse de que sus alumnos:

- a) Alcancen metas de aprendizajes de un área establecida.
- b) Sean referentes de aprendizaje entre sus compañeros.
- c) Se presten ayuda mutuamente, buscando juntos soluciones constructivas a los conflictos de grupo que se les presenten.
- d) Asuman los compromisos y responsabilidades del trabajo en equipo.
- e) Desarrollen habilidades sociales y fomenten valores.

Son diversas y variadas las estructuras de aprendizaje cooperativo, pero en este epígrafe se van a destacar las siguientes:

- ✓ **Marcador colectivo (Orlick):** básicamente consiste en establecer un resultado o logro colectivo/grupal. Esto significa un cambio de mentalidad para el alumnado, ya que se transita de la competición a la cooperación. Un ejemplo de aplicación de esta técnica cooperativa sería la actividad “recoger la casa” (previamente se distribuye por el suelo objetos aleatorios y, a la señal, deben ser recogidos por los alumnos y llevados a una caja o recipiente mientras el profesor cronometra el tiempo). Este paso debería facilitar el desarrollo de la responsabilidad individual, aspecto muy difícil de trabajar con los alumnos de esta etapa.

Con el objetivo de que los alumnos mejoren su resultado es interesante plantear un tiempo de reflexión (por medio de preguntas por parte del profesor) de cara a un segundo intento. De este modo, se estará favoreciendo otro elemento esencial del aprendizaje cooperativo: el procesamiento grupal, mediante el intercambio de ideas y opiniones. Igualmente, se fomentará el área de las habilidades interpersonales, en tanto en cuando se inicia un dialogo donde los alumnos han de escuchar a sus compañeros, respetando y aceptando ideas de otros (Fernández-Río, 2017b).

- ✓ **El rompecabezas o puzzle (Aronson):** se divide la clase en pequeños grupos de trabajo heterogéneos, asignando a cada uno de los componentes del equipo una tarea concreta y en la cual se deben especializar. Los estudiantes de diferentes equipos con la misma subtarea se reúnen con el fin de trabajarla en grupos de expertos para, más tarde, volver a los grupos iniciales y explicar al resto de compañeros su parte. En este sentido, tienen la responsabilidad de lograr que el resto de sus compañeros de grupo dominen la parte del tema de la que ellos son expertos.

El éxito en esta estructura viene determinado por la mutua cooperación entre los componentes del grupo. Además, lo que hace este método todavía más interesante, es que los alumnos no dependen exclusivamente del profesor, sino que son ellos mismos, mediante su trabajo personal, los constructores de su propio aprendizaje, lo que refuerza el aprendizaje significativo.

- ✓ **Parejas-Comprueban-Ejecutan (Kagan):** técnica mediante la cual los alumnos se dividen en grupos de cuatro donde se ayudan unos a otros a aprender. Dentro de cada grupo se forman dos parejas, y en cada una de ellas uno ejecuta y el otro le ayuda a aprender proporcionándole *feedback*.

Cuando ambos miembros de la pareja realizan de manera correcta la tarea, se juntan con los otros dos compañeros de grupo y juntos comprueban que todos son capaces de realizarla bien.

Por medio de esta técnica, estaremos reforzando en mayor medida el campo de las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo, así como el procesamiento grupal.

- ✓ **Piensa-comparte-actúa (Grineski):** se basa en el trabajo por parejas y consta de la siguiente secuencia:
 - 1º. El docente plantea un problema o conflicto.
 - 2º. Los estudiantes piensan, de forma individual, posibles respuestas a dicho problema.
 - 3º. A continuación, cada uno comparte sus respuestas con un compañero.
 - 4º. Ponen en práctica las respuestas de sus compañeros y en base a ello escogen la que consideran más adecuada para resolver la situación planteada.
- ✓ **Yo hago, nosotros hacemos (Velázquez):** esta técnica de aprendizaje cooperativo comienza cuando el maestro organiza a los alumnos en grupos de entre cuatro y seis personas. A partir de aquí, se propone una tarea motriz abierta, con diferentes posibilidades de ejecución. Los participantes, de forma individual, desarrollan diferentes ejecuciones, escogiendo finalmente dos que realicen de forma correcta. Posteriormente, los alumnos se juntan con sus respectivos grupos y muestran a sus compañeros sus respuestas motrices. Cada uno de ellos tiene la responsabilidad de que sus compañeros ejecuten la actividad correctamente y viceversa. Más tarde, el docente puede seleccionar a un miembro de cada grupo (o a todos) para que ejecute, delante de toda la clase, sus propuestas (Velázquez, 2013a).

2.4. Rol del docente

Para el desarrollo de propuestas de aprendizaje cooperativo en Educación Física debemos atender a múltiples aspectos (algunos de ellos ya abordados en este documento) entre los cuáles se encuentra la posición o papel que hemos de interpretar como docentes en dichas situaciones.

A modo de acercamiento, es conveniente señalar alguna de las investigaciones enmarcadas en este tema, como es la de Gillies, quien concluye, en un estudio realizado con docentes y estudiantes de E.S.O. en Australia, que las intervenciones de los docentes que implementaron el aprendizaje cooperativo en sus clases se orientaron mucho más a mediar en el propio proceso de aprendizaje cooperativo que en controlar las conductas o comportamientos de los alumnos, como sucede en estructuras de carácter más tradicional. Añade además, que existía un efecto espejo en la conducta mostrada por el docente que se reflejaba en las adoptadas por los alumnos, contribuyendo a generar un mayor trabajo en equipo (Velázquez, 2013b).

En este sentido, el hecho de que el maestro mantenga una actitud activa ante el proceso que experimenta el alumnado debe incorporar un elemento a tener en cuenta como es la motivación del alumnado y el apoyo ante las dificultades encontradas. No hay que olvidar el objetivo último (completar la tarea de forma óptima), pero hay que prestar atención de forma específica al trabajo de las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo (Velázquez, 2015).

Hablamos, por tanto, de un rol docente menos directivo y unidireccional no solo en la transmisión del conocimiento, sino también en la gestión del grupo.

En una situación de aprendizaje cooperativo en Educación Física, el docente más allá de transmitir el conocimiento imprescindible y proporcionar los recursos necesarios, debe ser un guionista de las experiencias compartidas entre los alumnos. Esto se refiere a una secuencia de aspectos que no han de escapar de su control, entre los que se encuentran la mediación en la resolución de conflictos y la gestión de las sensibilidades.

A partir de aquí, la idea que subyace es un interrogante: ¿Cuándo intervenir? Según algunos autores, el docente debe proveer a los grupos una respuesta que sea rápida y eficaz de modo que el interés en la tarea no se vea perturbado (Velázquez, 2015). No obstante, se insiste en que es apropiado que los alumnos resuelvan sus problemas de forma autónoma, incluso cuando cometen errores ya que, de lo contrario, no asumirán ese papel en ningún momento. El empleo de preguntas breves o pequeños comentarios parece apropiado para que los alumnos puedan orientar su acción hacia los enigmas que plantea la tarea y comenzar con el diálogo entre iguales y la búsqueda de respuestas.

En base a lo expuesto por los distintos autores, lo más adecuado parece emplear un método intermedio que combine la autonomía suficiente para que el alumnado sea activo en su aprendizaje, junto con la intervención concreta pero prolongada en el tiempo del docente, como guía del proceso.

2.5. Evaluación

La evaluación en Educación Física toma sentidos dispares en función del modelo en el que se apoye, la concepción curricular de la que se parte o el marco de racionalidad en el que se fundamenta (López-Pastor, 2004).

Es interesante plantear una evaluación entre iguales que permita alcanzar un mayor nivel de logro en relación a los objetivos propuestos inicialmente, así como la implementación de mejoras en lo que al proceso de aprendizaje cooperativo se refiere (Velázquez, 2013b).

Llegados a este punto, la primera decisión a tomar por el docente será determinar qué procedimientos e instrumentos de evaluación utilizará con su alumnado con el fin de maximizar su aprendizaje. La bibliografía coincide en señalar que las acciones y recursos se orientan a evaluar el proceso de trabajo grupal más que el resultado del mismo, entendiendo que los formatos para evaluar pueden ser similares a los empleados en actividades de carácter más individualista.

Otras propuestas se centran en concretar el plan de trabajo en una matriz donde se delimitan las tareas estableciendo quien se ocupa de cada una de ellas, evaluando el grado de cumplimiento

de las mismas. En este sentido, se propone la utilización rotatoria del rol de observador durante el trabajo grupal. El observador realiza una especie de registro anecdótico en el que escribe lo que más le ha llamado la atención de cada uno de sus compañeros de grupo durante el tiempo que le correspondió observar la realización de la tarea.

El docente ha de reflexionar acerca de la idoneidad de las escalas de autoevaluación y coevaluación. En este sentido, es conveniente que tome decisiones en cuanto al número de criterios que incluirán, la facilidad de comprensión por parte del alumnado o el tiempo que requiere su respuesta (Velázquez, 2013b).

Si nos enmarcásemos en una propuesta de carácter deportivo o de enseñanza de habilidades, el maestro también podría organizar las actividades a partir de una estructura de trabajo cooperativa. La evaluación de los contenidos de iniciación deportiva se puede llevar a la práctica a partir de hojas de registro, utilizándolas en este caso como instrumento de coevaluación por parte del propio alumnado (Carbonero, Prat y Ventura, 2014).

Según Fernández-Río (2017a), los procedimientos de evaluación en contextos cooperativos son los siguientes:

- ✓ Autoevaluación: tiene como objetivo que el alumnado reflexione sobre lo acontecido, fijándose en su propia actuación.
- ✓ Coevaluación: el alumno evalúa el desempeño de otros a través de un instrumento.

Resulta especialmente interesante analizar la importancia que diversos autores conceden al proceso evaluativo y en qué medida este ha de ser resultado de una profunda reflexión en cuanto a lo que queremos que los alumnos desarrollen en las propuestas de aprendizaje cooperativo.

La experiencia propia respecto a la evaluación de estos procesos no es suficiente como para manifestar alguna preferencia. No obstante, creo que es óptimo dar pie a la autoevaluación en nuestras propuestas de aprendizaje, ya que nos permite contrastar datos que la observación directa u otro tipo de registros nos facilitan. Asimismo, propiciará una reflexión interna por parte de los alumnos respecto al proceso de aprendizaje y no únicamente en relación a los resultados.

PROCESO DE INTERVENCIÓN

3. METODOLOGÍA

A lo largo de este epígrafe se va a realizar una contextualización del centro donde se desarrolló mi intervención para el TFG. En primer lugar, se presenta una descripción de las características del centro, así como del alumnado y algunos aspectos destacados que hacen referencia a la Educación Física. A partir de aquí, se pasa a desarrollar el proceso de intervención, los instrumentos y técnicas empleados para la recogida de datos, así como su posterior análisis.

3.1. Contexto

En este epígrafe se propone un acercamiento al contexto educativo donde se desarrolló la intervención objeto de este TFG. Para ello se propone, en primer lugar, una descripción de las características del colegio, posteriormente una revisión del estado de la Educación Física en el mismo y, por último, un pequeño resumen de la tipología de alumnado que recibe y el grupo concreto en el que se implementó el estudio.

Centro

La intervención se ha llevado a cabo en el centro escogido para el Prácticum II. Se trata de un colegio de carácter concertado donde se imparten diversas etapas del sistema educativo, desde los 0 hasta los 18 años, contando en la actualidad con 14 aulas de Educación Infantil, 18 de Educación Primaria, 16 de Educación Secundaria y 8 de Bachillerato. Cuenta con unas amplias instalaciones y unos medios y recursos adecuados que se van actualizando y mejorando según las necesidades lo requieren.

En lo académico se aprecia una gran colaboración y apoyo al colegio en el proceso educativo de sus hijos. Es por ello que aprecian el trabajo que realizan los profesores y se sienten protagonistas de esa labor, teniendo lugar ese intercambio de información entre ambos que es tan interesante. En muchas ocasiones los padres son antiguos alumnos del colegio y quieren continuar con la tradición familiar, por lo que se aprecia un fuerte sentido de pertenencia y fidelidad hacia el centro.

El enclave geográfico del centro está predominado por una franja de población de clase media-alta. Es una zona de tendencia conservadora, con una media de edad elevada, escasa presencia de población inmigrante y sin problemáticas sociales reseñables. Un porcentaje alto de los padres tiene estudios superiores y universitarios, lo que favorece que sus hijos también aspiren a ellos y tengan altas expectativas.

Educación Física

Respecto a la Educación Física, cabe destacar que tiene un papel destacado como elemento capital en el desarrollo integral de los alumnos. La apuesta por esta área es importante y se

manifiesta en las actuaciones docentes, las cuales se orientan a que el alumnado conozca en mayor medida su propio cuerpo y sus posibilidades y a aprender a cuidarlo con la práctica de ejercicio físico y la promoción de unos hábitos saludables.

Además, se trata de un centro que dispone de una gran cantidad de recursos e instalaciones para que se pueda desarrollar la Educación Física a lo largo de todo el proceso educativo. Para el colegio es muy importante el tratamiento del deporte, ya que posee una gran tradición en el deporte escolar de la ciudad en deportes como baloncesto, balonmano, voleibol, etc.

Los espacios, instalaciones y recursos del centro son numerosos y facilitan la labor del profesorado de Educación Física. El centro dispone de 3 gimnasios para Educación Primaria (uno cuenta con cancha de baloncesto, otro es donde se dan clases de judo y otro cuenta con multitud de espejos), al margen de dos patios al aire libre que cuentan con campos de fútbol y de baloncesto. En el estudio que nos ocupa, el espacio utilizado fue un gimnasio que cuenta con una cancha de baloncesto y cuya extensión aproximada es de unos 20 x 40 metros.

En cuanto a los recursos y materiales son numerosos y variados, desde los destinados a la práctica de deporte (balones de baloncesto, fútbol, vóley, etc.) hasta los específicos para otras actividades relacionadas con la Educación Física (espalderas, picas, conos, cuerdas, colchonetas, etc.).

Alumnado

El alumnado que acude al centro suele ser respetuoso, educado, cercano y no conflictivo. Respecto a la procedencia, apenas hay alumnos inmigrantes y la presencia de alumnado gitano es prácticamente inexistente. Prácticamente no se aprecia la existencia de alumnado con discapacidades físicas o motoras.

Respecto al contexto con el que se desarrolló la propuesta de intervención, cabe señalar que se trata de una clase de 6º curso de Educación Primaria, compuesta por un total de 20 alumnos, 10 niños y 10 niñas. En términos generales, cabe señalar la existencia de un grupo de alumnos con un desempeño educativo excelente, otro que trabaja bien o muy bien, y otro (menos numeroso) de alumnos que presentan algunas dificultades o déficits a la hora de aprender. En cuanto al comportamiento, son alumnos dóciles, receptivos, correctos, afectivos y no dudan en colaborar con los demás. Muestran respeto hacia el tema religioso, aunque no se aprecia un gran fervor por su parte.

En el aspecto relacional se trata de un grupo bastante homogéneo y unido, tal y como se puede observar en sus interacciones tanto en el aula como en el tiempo de patio.

En lo que se refiere a su desempeño en la materia de Educación Física, la gran mayoría tiene un rendimiento bueno, no existiendo alumnos con problemas motores graves. Por lo general, es un

grupo que se comporta bien en las situaciones o dinámicas colectivas, entendiendo bien lo que demanda la actividad y colaborando con el resto de compañeros.

En las situaciones de juego se aprecian algunos comportamientos más competitivos en algunos niños y, salvo excepciones, suele desarrollarse sin grandes conflictos y observándose conductas propias de la edad. Alguna vez resulta necesaria la intervención del maestro poner orden en situaciones de clase ya que algunos alumnos adoptan conductas excesivamente vehementes y competitivas, pero no suelen ser muy prolongadas porque los alumnos tienen interiorizados una serie de aspectos sobre los que el tutor incide.

Otro aspecto interesante es que un 70% de los alumnos desarrollan alguna actividad física o deporte al margen del colegio, ya que están apuntados a alguna actividad de las que ofrece el centro o compiten en otros clubes en disciplinas como fútbol, baloncesto, tenis, gimnasia rítmica, baile, breakdance, etc.

3.2. Proceso de intervención

En las semanas previas al proceso de intervención dediqué buena parte del tiempo a observar el grupo sobre el que pondría en práctica mi propuesta. Como se ha destacado en el apartado anterior, el desarrollo de las clases de Educación Física han transcurrido con relativa normalidad, sin que se reflejaran grandes anomalías o problemáticas, pero sí se detectaron algunos aspectos sobre los que poder incidir.

A pesar de que el grupo estaba bastante unido y presentaba una clara tendencia a interactuar entre todos, algunos alumnos tenían como costumbre participar en las dinámicas o actividades siempre con los mismos compañeros en base a criterios de mayor habilidad motriz, siempre y cuando podían formar los grupos.

En las situaciones de juego se apreciaron conductas de un carácter excesivamente competitivo en determinados alumnos, si no se realizaba una supervisión estricta de su desarrollo.

Existía una participación desequilibrada en el grupo de clase. Cabe destacar la existencia de un grupo de alumnos cuya participación era muy alta y ajustada a la actividad y otro (no muy extenso) en el que apenas participan y delegaban su cuota de protagonismo en sus compañeros de equipo, generalmente por atribuirse un nivel de habilidad menor.

Con el objetivo de incidir sobre esos aspectos de una manera positiva se desarrolló esta propuesta de Unidad Didáctica (véase anexo 1), para dar respuesta a los objetivos planteados de forma previa, centrándose en las necesidades detectadas y reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades derivadas de su puesta en práctica.

Esta Unidad Didáctica centrada en el aprendizaje cooperativo se llevó a cabo a lo largo de tres semanas con el grupo de 6º curso asignado durante el periodo del Prácticum II. Las sesiones

tuvieron una duración aproximada de 50 minutos y todas ellas poseen una estructura de fases similar.

La temática en torno a la que versó esta Unidad Didáctica fue la del aprendizaje cooperativo, trabajándose por medio de la práctica de habilidades relacionadas con el baloncesto. Si bien la propuesta hace referencia a determinadas habilidades motrices de los alumnos, para este proceso de intervención únicamente se tuvieron en cuenta los criterios y estándares de aprendizaje relacionados con el aprendizaje cooperativo.

En este caso, la Unidad Didáctica tenía una complejidad doble ya que se centraba en el aprendizaje cooperativo, pero debía hacerlo desde el desempeño individual que nos exige la situación actual de pandemia y la imposibilidad de la existencia del contacto físico o el intercambio constante de material. Es por ello que se partió de un desarrollo individual de la habilidad o ejercicio planteado, introduciendo el aprendizaje cooperativo como elemento indispensable para la progresión del alumnado. Para ello, se emplearon adaptaciones de algunas de las técnicas abordadas anteriormente como el “Puzzle” de Aronson, “Marcador colectivo” de Orlick o “Yo hago, nosotros hacemos” de Velázquez.

Por medio del aprendizaje cooperativo se tuvo la posibilidad de identificar cuáles eran las estrategias que adoptaban los alumnos para ejecutar las tareas propuestas y, especialmente, aquellas que destinaban para la reflexión con su grupo, las adaptaciones que podían realizar y cómo eran capaces de transmitir el conocimiento alcanzado al resto de sus compañeros e interactuar con ellos para generar más valor. En todo momento, las dinámicas y tareas planteadas exigían poner en relación las habilidades interpersonales y cognitivas para ir alcanzando los objetivos propuestos.

Los agrupamientos fueron variando a lo largo de las sesiones de modo que los alumnos tuvieran la oportunidad de participar junto con la mayoría de sus compañeros. Por lo tanto, establecí 5 grupos de 4 alumnos que fueron rotando a lo largo de las sesiones.

Las intervenciones docentes se centraron en explicar y guiar a los alumnos a lo largo de las actividades y de las técnicas de aprendizaje cooperativo empleadas, realizar incisos para aclaraciones a todo el grupo de clase, desplazarse por los grupos para comprobar de primera mano cómo se estaba desarrollando el proceso de aprendizaje y facilitar *feedback*, intervenir ante los conflictos presentados cuando estos no podían ser solventados por el propio grupo de trabajo, y centrarse en aquellos alumnos que presentaban más dificultades o cuyo desempeño era especialmente relevante.

3.3. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

De forma previa a la puesta en práctica de la propuesta de intervención se definieron las técnicas e instrumentos empleados para el proceso de recogida de datos.

Se partió de la observación directa participante como principal técnica de recogida de información, ya que permite la interacción social entre el investigador y los sujetos observados y está sujeta a su influencia todos ellos se influyen mutuamente. Además, este tipo de técnica da la posibilidad de seleccionar previamente aquellos aspectos sobre los que el observador dará mayor relevancia. En mi caso, centré mi atención en una serie de aspectos que fueron los siguientes:

- Decidí establecer una delimitación de los alumnos a observar en base al concepto de la campana de Gauss, de modo que en cada sesión me centré en un grupo de alumnos cuyo desempeño en las actividades estaba en la media. A partir de aquí, situé rápidamente a los alumnos que destacaban por encontrarse en los extremos de la campana como aquellos sobre los que tenía que centrar más mi observación, ya que me aportarían mayor información.

-La observación global se centró en evaluar fundamentalmente el grado de aprendizaje cooperativo que estaban desempeñando, objeto de la investigación.

- En todo momento, mi disposición fue la de desplazarme por los grupos para poder observar cómo se estaban produciendo las dinámicas y en qué grado los alumnos interactuaban entre sí y aportaban valor al proceso de aprendizaje cooperativo propio y de sus compañeros.

Para el registro de los datos obtenidos mediante la observación, empleé los siguientes instrumentos:

1. Cuaderno de campo: orientado a reflejar de forma inmediata los aspectos más relevantes desde el punto de vista de la observación directa, así como anotar hechos más concretos y que dan valor al proceso de aprendizaje. Se implementa en el narrado de sesiones (véase anexo 2.1).
2. Aportaciones del observador no participante: en base a la observación (no participante) por parte del tutor del centro y los comentarios aportados, se complementó el cuaderno de campo realizado por el profesor participante.
3. *Feedback* mediante preguntas y sugerencias: instrumento a través del cual pudimos observar cómo los alumnos evaluaban el grado de aprendizaje (cooperativo) propio y grupal, cómo habían conseguido superar las dificultades, cómo se habían comunicado con los demás, si habían sido capaces de ponerse de acuerdo para la toma de decisiones, etc. Este proceso fue guiado por el profesor especialmente en el periodo de reflexión de

cada sesión y se centró en obtener información grupal del trabajo realizado durante las sesiones.

4. Lista de control: ficha explicativa de la actividad (véase anexo 1) entregada a cada grupo donde los alumnos podían anotar la puntuación obtenida en cada una de las habilidades (se incluye en anexo 1: Unidad Didáctica).
5. Ficha de coevaluación (véase anexo 2.2.): a través de ella los alumnos valoraron al final de cada sesión algunos aspectos relativos a las actividades realizadas. De esta forma, evaluaron el desempeño del grupo en la sesión en relación a una serie de preguntas de respuesta breve. Esta ficha fue empleada por el maestro para realizar una evaluación a uno de los grupos por cada sesión. Se enfocó en los distintos roles y en el trabajo cooperativo en general. Por ejemplo: ¿El experto ha comprendido la tarea y ha sido capaz de explicársela a sus compañeros de grupo?; ¿Cómo calificarías el grado de cooperación dentro del grupo?...
6. Rúbrica o cuestionario final (véase anexo 2.3.): ficha que el docente completaba al final de cada sesión para evaluar el desempeño de los alumnos de forma individual con respecto al grupo y al aprendizaje cooperativo. Para ello se establecieron varios ítems y diferentes grados de consecución de los objetivos propuestos.

3.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos registrados se consideraron las siguientes categorías:

1. Actitudes de apoyo o cooperación. Se incluyen en esta categoría todas aquellas conductas del alumnado que se encaminaron al progreso de la actividad de acuerdo a cómo se explicó previamente. Se centraron en escuchar las informaciones que aportan los otros, transmitir al grupo el conocimiento alcanzado en el ejercicio o tarea, contribuir en la toma de decisiones respetando a los demás, mostrarse participativo y generar valor.
2. Conductas disruptivas o individualistas. En este apartado se recogen todas las situaciones en las que el alumnado mostró actitudes egocéntricas, no respetó las opiniones de los demás, no contribuyó a aportar soluciones al grupo o generó conflicto.
3. Relaciones entre niños-niñas. Esta categoría incluye todo lo relacionado con el grado en que se produjeron las interacciones entre los dos géneros y cómo se construyó el conocimiento en grupos heterogéneos, si existió diálogo o imposición, etc.
4. Participación activa del alumnado. En esta categoría se analizaron aspectos relacionados con la iniciativa mostrada por los alumnos en las actividades y tareas. Si el alumno se involucró junto con su grupo en llevar a cabo las actividades o se precisó de la intervención del maestro para incentivar su participación.

Para el análisis de estas categorías se cotejó la información del cuaderno de campo propio junto con los comentarios y anotaciones del observador externo, con el fin de estructurar las observaciones registradas en el relato de las sesiones.

Las preguntas abiertas o *feedback* de los grupos resultó igualmente necesario tanto para servir de continuación al proceso y centrar la atención de los alumnos, como para reflexionar en base a lo sucedido en cada sesión.

De igual forma, resultó interesante comparar la información obtenida por estos 3 instrumentos junto con las fichas de control donde los alumnos autoevaluaban su desempeño y el de su grupo. Contrastar la visión propia y del observador externo junto con la de los alumnos permitió comprobar el grado de rigurosidad y de sinceridad que los alumnos habían adoptado para evaluarse a sí mismos y a sus compañeros en las tareas.

Por último, el proceso ha finalizado tras poner en consonancia todo ello junto con la ficha de coevaluación y la rúbrica final donde se evaluaban los comportamientos y actitudes manifestadas. Los resultados obtenidos tras poner en común la información obtenida mediante los diversos instrumentos pasan a ser expuestos en el siguiente epígrafe.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4. RESULTADOS

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos en base al análisis de la información recogida durante el proceso de intervención. Para ello, se parte de las cuatro categorías seleccionadas previamente: conductas de apoyo o cooperación, conductas disruptivas, relaciones entre niños-niñas y participación activa del alumnado.

Se proponen una serie de evidencias registradas mediante los instrumentos empleados, junto con las ideas o análisis que de ellos se extrae.

Con el objetivo de mantener el anonimato de los alumnos se emplean nombres ficticios.

4.1 Conductas de apoyo o cooperación

De forma previa al inicio de la primera sesión, se manifestaron conductas aisladas de este tipo cuando supieron el tema de la Unidad Didáctica:

De repente, Laura, que juega en el equipo de baloncesto del colegio dice: “No te preocupes, Nacho, los que hacemos baloncesto os podemos ayudar”. Esa intervención me resultó tan acertada, que me vi obligado a reforzar el comentario: “Bravo Laura. Uno de los objetivos de la Unidad Didáctica es que comencemos a pensar de esta forma”.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Una vez comenzó la primera sesión y los alumnos empezaron a trabajar con sus grupos, algunas conductas de apoyo aparecieron tras la intervención del docente, en ocasiones, tras manifestarse previamente una conducta contraria.

Cuando termino de organizar los grupos, Sergio se dirige hacia mí para decir: “Buh. Esto está muy desigualado, mira qué equipo tienen ellos (señalando al grupo de Laura) y mira el nuestro”. Le indico que el objetivo de la sesión no es qué equipo encesta más lanzamientos, sino quiénes son capaces de ayudarse más entre sí, y que estoy convencido que él lo haría con su grupo, ya que practica baloncesto y le tocaba el rol de experto. Tras esto, vuelve con su grupo y les alienta a comenzar la actividad.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Observo que Sergio está descontento y parece echarle en cara a Manuela su ejecución. Le contesto: “Cuando un compañero tiene más dificultades le tenemos que ayudar y no decir que no sabe coger el balón, porque eso no nos ayuda”. Le intento hacer ver la importancia de que si él sabe ejecutar el lanzamiento y es el experto, su

misión es que transmita sus ideas para que entre todos vayan mejorando. Sergio parece reflexionar y se junta con su compañero Luis para decirle algo.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Durante la segunda sesión, dedicada a los lanzamientos de entrada a canasta, se manifestaron cada vez más conductas de cooperación y ayuda. Los alumnos que desempeñaron roles de expertos comenzaron a apoyar a aquellos que manifestaban más dificultades.

Leonor, que se encuentra desempeñando el rol de experto en su grupo, observa cómo Miguel no sabe realizar la entrada en bandeja y trata de corregirle: “Miguel, así es más difícil. Intenta botar el balón primero y cuando te acerques a canasta lanza el balón al rectángulo del tablero. Ahí siempre entra.”

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Asimismo, el hecho de establecer un marcador colectivo en la actividad, creo que favoreció la aparición de este tipo de comportamientos.

María me pregunta: “¿Cuántos puntos tenemos que conseguir?” Le contesto que hasta donde lleguen, que no hay una puntuación máxima por cada grupo, ya que sumaremos las puntuaciones de todos y, si llegan a 100, habrá un premio final en forma de juego. Tras eso, Celia, que nos había escuchado, intenta motivar a Juan con sus lanzamientos: “Venga Juan. Que dice Miguel que si llegamos a 100 hay juego al final.”

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

A lo largo de las primeras sesiones, los alumnos se mostraron muy motivados por alcanzar las metas colectivas, y se manifestó también en actitudes de ánimo hacia aquellos que se encontraban ejecutando la tarea en el momento, lo que parece indicar que el tipo de propuesta contribuyó a ello.

Julio lanza a canasta y encesta. Pregunto al grupo y me dicen que es el último que falta por lanzar. María se muestra muy entusiasmada y da saltos de alegría cuando encestan sus compañeros: “Seguro que llegamos. Llevamos ya 23 puntos”.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Entre los grupos más cohesionados, el ambiente fue positivo y no se apreciaron conflictos. Se encontraron muy motivados y el objetivo colectivo en la tarea se alcanzó gracias a la colaboración entre todos.

Jorge encestó su lanzamiento y ganó, pero choca los cinco con su compañero Jaime en señal de fairplay.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Uno de los grupos comienza a aplaudir y me acerco a ver qué sucede: “¿Qué ocurre? ¿Ya habéis terminado?” Nacho, que acaba de realizar el último pase, me dice: “Hemos llegado a 70 pases sin que se caiga. ¡Somos el mejor grupo!”

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

Tras acabar la actividad de pase picado, el grupo de María, Juan, Celia y Daniel se felicitan porque han conseguido hacer el récord. Se chocan las manos entre todos y se oyen comentarios de ánimo y buen trabajo.

Cuaderno de campo, 4ª sesión.

María rebaja la velocidad que llevaba al ver que enfrente viene Julio y los dos se dirigen hacia el obstáculo del centro. “Pasa por la derecha”, dice Julio al tiempo que se frena mientras continua botando. “Vale, pues yo voy por la izquierda” contesta María, riéndose.

Cuaderno de campo, 5ª sesión.

Otras de las conductas manifestadas se centraron en el aporte de ideas entre los compañeros y la ejemplificación (aquellos que desempeñan el rol de expertos). Los controladores de las actividades indican a sus compañeros los puntos de lanzamientos o cuestiones como la distancia para realizar los pases.

Celia, que era experta en ese momento, comenta: “María, haz una bandeja, si es lo más fácil”.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Laura le dice a Julio que no se adelante cuando va a recibir el pase picado, a lo que este contesta riéndose: “Es que no puedo mirar al balón y al suelo al mismo tiempo”. Clara, que se encontraba detrás de Julio, le indica que tienen que respetar la distancia establecida entre pasador y receptor, que si no es así, no cuenta.

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

Martina le explica a Leticia cómo botar el balón. Leticia es la siguiente en la fila y consigue empezar bien y en la cuarta pica del zig-zag se le escapa el balón. Martina le dice en voz alta: “Lleva el balón a tu lado, no delante. Que si no, te bota en los pies”.

Cuaderno de campo, 4ª sesión.

Jaime trata de animar a Jorge para que consiga encestar: “Vamos Jorge. ¡Llevamos 7 puntos! Vamos a ganar.” Leticia, que en ese momento se encontraba cerca de la acción, le dice a Jaime que no diga eso, que aún no ha terminado. Jaime insiste: “Bien Jorge. Vas genial.”

Cuaderno de campo, 5ª sesión.

Otras conductas se manifestaron mediante el empleo del liderazgo. Se trata de una clase en la que hay varios niños que se puede considerar que son líderes de grupo. Es el caso de Celia, Laura, Leonor, Jorge, Jaime... En esta ocasión, Jaime realiza una intervención propia del maestro y dinamiza la tarea en el grupo, haciendo ver a su compañera una actitud individualista.

Martina omite a Jorge cuando este intenta explicar mediante un ejemplo cómo realizar el bote cambiando el balón de mano: “Que ya lo sé, pesado. Vamos a empezar”. Jaime le indica a Martina que Jorge está desempeñando el rol de experto y que tiene que explicar a sus compañeros cómo hay que hacerlo. Miriam le dice: “Ya lo sé hacer”. Jaime le contesta: “Tú sí, pero Leticia a lo mejor no, por eso”.

Cuaderno de campo, 4ª sesión

Algo similar ocurre en el caso de Leonor y de Laura, pudiéndose apreciar actitudes cooperativas mediante el liderazgo, tratando de organizar a su equipo en defensa y en ataque.

El grupo de Leonor, Miguel, Blanca y Hugo se junta para pensar estrategias. Leonor lleva la voz cantante y trata de que se asignen los marcajes individuales que van a hacer durante el partido al otro equipo. Cada uno propone un alumno al que marcar y una vez terminan se colocan para comenzar.

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

Laura dice: “Que tenemos que tocar el balón todos. Hay que pasarla”. Julio, que tenía el balón, busca la forma de pasar el balón a Clara, que era la única que aún no lo había tocado en esta posesión. Laura recibe el balón y dice: “Clara, ¡sal de la zona!”

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

En la pregunta del cuestionario final, “¿comprendo la importancia de colaborar junto con mis compañeros para que los demás puedan mejorar?”, 12 alumnos señalan la casilla siempre, mientras que 5 que a menudo y 3 que a veces.

La observación me permitió corroborar esta evidencia, si bien es cierto que los roles les obligaban a estar cooperando de forma constante, aquellos grupos en los que había alumnos que les costaba realizar alguna ejecución o tarea concreta, tenían la ayuda del resto de compañeros, bien sea por medio de directrices, ejemplos o dando ánimo y apoyo durante su acción.

Las principales conductas manifestadas fueron las de ánimo a sus compañeros, las de ayuda cuando algún compañero tenía dificultades para realizar la tarea y las de organización del grupo. Las conductas de ayuda y de organización de los grupos fueron desempeñadas en buena parte por alumnos que ejercían el papel de experto y de algún modo “lideraban” la acción (Leonor, Laura, Celia, Jorge, Jaime...). En este sentido, cabe señalar una fuerte relación entre estas actitudes y el grado de habilidad en las tareas, ya que muchos de ellos practicaban baloncesto en algún equipo federado y creo que sintieron la necesidad de erigirse en ese rol.

Las conductas de cooperación fueron aumentando con el paso de las sesiones, ya que en un primer momento resultó necesario intervenir para que los alumnos colaborasen. A medida que fueron avanzando en las actividades creo que se fue alcanzando, poco a poco, el objetivo propuesto y el carácter de las tareas también ayudó, ya que fueron aumentando en cuanto a su exigencia a nivel cooperativo. En las primeras sesiones, era una ejecución puramente individual con la existencia de roles (los lanzamientos o botes) y posteriormente se incluyeron actividades que exigían de una mayor comunicación y sentido cooperativo (juego final o partido 4x4).

Analizando algunos de las preguntas del cuestionario final se puede apreciar el grado en el que los alumnos también han sido conscientes de la existencia de actitudes cooperativas a lo largo de las sesiones. En la pregunta “¿acepto propuestas o ideas de mis compañeros?” 10 alumnos hacen referencia a que *siempre* ha sido así, 6 contestaron que *a menudo*, mientras que 4 opinaron que *a veces*. Los 4 alumnos que contestaron *a veces* coinciden con los integrantes del grupo que presentó más dificultades, lo cual consolida la hipótesis manejada en ese aspecto.

4.2. Conductas disruptivas

En este apartado se hace referencia a aquellas conductas que se alejan del objetivo propuesto y que lo confrontan. Si bien es cierto que en términos generales en el desarrollo de mi intervención pude apreciar bastantes conductas cooperativas, salieron a relucir algunas otras de carácter disruptivo e incluso despectivo en algunos casos.

Cuando les indico que el hilo conductor de la Unidad Didáctica será el baloncesto, algunos alumnos reaccionan con conductas de incomodidad.

“Jo, yo quería que fuera sobre fútbol. ¿Por qué no lo hacemos sobre fútbol?”. En ese momento, le pregunto cuál era la razón por la que no le gustaba, a lo que responde: “Es que se me da muy mal”.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

En la primera sesión, tras la entrega de la ficha de la primera actividad, puedo apreciar una actitud de desprecio hacia el resultado obtenido por uno de los grupos. Sergio muestra una actitud de rechazo hacia Manuela por no obtener el resultado que él esperaba. Manuela es una alumna repetidora que le cuesta relacionarse con el resto de sus compañeros, es muy formal y respetuosa, pero no suele hablar mucho.

Cuando estoy recogiendo las fichas de todos los grupos, Sergio me entrega la del suyo y me dice: “Mira qué mal. Es que con Manuela, normal, si es que no sabe ni coger el balón. Vaya grupo, me quiero cambiar, no es justo.”

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Se manifiestan algunos pequeños conflictos en cuanto pasamos a una dinámica de juego en relación a las puntuaciones.

Cabe destacar la actitud de Leonor, quien se encontraba frustrada por no haber podido ganar el 21 en su grupo, y comenta: “Hugo ha hecho trampa, porque se ha restado puntos para no ir a 31, tenía 20 y después ha dicho que tenía 19, entonces ha encestado y claro...” En ese momento, le pregunto al observador de grupo, que era Miguel, que comenta: “Hugo tenía 19, seguro.” Leonor escucha pero finalmente se sienta en el suelo y dice: “Sí, claro... ¡Es un tramposo!”

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

En algún caso manifiestan indiferencia tanto con la actividad como con el grupo que les ha tocado.

*Daniel se dirige hacia mí y me dice: ¿Cuándo vamos a acabar? Es que me aburre.”
Le pregunto que por qué se aburre. Me contesta: “Es que no me gusta el baloncesto.
Además los de mi grupo son unos aburridos. ¿Me puedo cambiar a otro grupo?”*

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

En las sesiones posteriores, intensifico mi observación sobre uno de los grupos, y me doy cuenta de que el agrupamiento no fue acertado por mi parte, ya que otro de los integrantes, Luis, manifiesta actitudes disruptivas de manera constante, sin respetar los roles del grupo y acaparando la posesión del balón durante buena parte de la sesión para intentar lanzamientos sin seguir la actividad. En este grupo hay dos niños que muestran actitudes disruptivas, Sergio y Luis, mientras que las otras dos componentes, Manuela y Lucía, son muy pacientes y no suelen hacer oposición o enfrentarse a los demás. Llegado a un determinado punto, me veo obligado a intervenir para hacer referencia a la necesidad de que cooperen entre sí para lograr el objetivo colectivo, por lo que deben centrarse en la actividad.

Luis sigue acaparando el balón en su grupo, lleva varios lanzamientos seguidos mientras Lucía espera para continuar con su ronda de lanzamientos. Me dirijo a Luis y le indico que vamos a realizar un cambio de rol y que él pasará a ser examinador, de este modo tendrá que llevar el control de los lanzamientos y no podrá coger el balón, pasando a ser asistente Manuela. Luis no parece estar conforme: ¿Por qué me cambias a mí?” Le indico que para que dé la importancia que se merece al rol de asistente, observe como Manuela es capaz de hacerlo sin molestar a sus compañeros, eso contribuye a que anoten más canastas, no hay interrupciones.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

En el grupo de Sergio, Lucía, Manuela y Luis observo que la actividad se desarrolla más lentamente. Tras permanecer un par de minutos observando atentamente, me doy cuenta de que Luis recoge todos los rebotes de los lanzamientos y realiza él dos o tres cuando no es su turno, y su compañero está esperando. Le digo “Luis, cuando somos asistentes, tenemos que recoger el rebote y entregar el balón al compañero, no puedes lanzar tú. Así no os va a dar tiempo a acabar”. A lo que me contesta: “Es que son muy lentos y me aburre, quiero tirar yo.” Lucía le contesta que tiene que dejar de hacer eso y que por su culpa seguramente vayan a perder, y me dice: “Está siendo imposible con Luis. Está todo el rato igual.”

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Otra de las conductas manifestadas fueron las despectivas hacia otros compañeros, aludiendo a su grado de habilidad o a determinados comportamientos dentro de la actividad.

Mientras Clara está realizando el bote en zig-zag, Julio se muestra impaciente y dice: “Venga Clara, hija, que no tenemos todo el día. ¡Qué lenta!” Laura le recrimina la acción diciendo: “Cállate. Que tú antes te has botado en el pie y no te hemos dicho nada.”

Cuaderno de campo, 4ª sesión.

Mientras están jugando al juego del K.O., observo que Leticia es eliminada por Lucía, que ha conseguido encestar antes que ella. Leticia pega una patada al balón de baloncesto y le dice: “Te has adelantado. No vale.” Lucía le contesta: “Te equivocas. He lanzado desde detrás de la línea. Deja de picarte, que siempre estás igual.”

Cuaderno de campo, 5ª sesión.

Hugo le pasa el balón a Miguel y este lanza pero no consigue llegar a canasta. Hugo dice: “Jobar, pero acércate más que estás solo, tío. ¡Eres malísimo! Vamos a perder al final...”

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

Estos pequeños conflictos fueron resueltos gracias a la intervención docente, ya que comprobé cómo la tensión en algunos casos iba en aumento y podía ir a más. No obstante, en el cuestionario final, a la pregunta de “¿Se han producido conflictos en mi grupo?”, hubo 10 alumnos que contestaron que *a veces*, pero la gran mayoría aclaró que fueron resueltos *siempre*.

Más adelante, las conductas de tipo individualista o despectivo fueron disminuyendo de forma progresiva, ya que las actividades fluían de forma correcta y no hubo necesidad de intervenir salvo en algún caso concreto.

Internamente, mi planteamiento era que para llegar a la última sesión, donde se incluía un pequeño partido entre dos de los grupos, se hubiera alcanzado un grado de participación y de cohesión que evitase conflictos. Si bien es cierto que se trataba de un juego de oposición-colaboración, los niños respondieron bastante bien, pudiéndose apreciar alguna que otra conducta disruptiva.

Nacho sale con el balón fuera del campo y se vuelve a meter, sin reconocer que era fuera y saque para el otro equipo. Clara dice: “Es fuera, sacamos nosotros.” Nacho contesta: “Mentira, no he llegado a salir. No seas tramposa.” En ese momento

comienza una pequeña discusión entre los dos equipos por ver quién se quedaba con la posesión del balón. Le doy el balón al otro equipo, ya que pude apreciar cómo había salido fuera. Nacho muestra su enfado por ello y dice no querer jugar más. En cuanto se pone el balón en juego y recupera el balón su equipo, parece olvidarse de ello y sigue jugando con normalidad.

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

En términos generales, las conductas negativas que más se manifestaron fueron las recriminaciones a otros compañeros, seguidas de las muestras de indiferencia respecto a la actividad o grupo. Por último, se apreciaron algunas conductas de falta de respeto hacia otros compañeros, incluyendo calificativos despectivos como “son muy lentos”, “eres malísimo”, “son muy aburridos” y mandando callar en otras ocasiones.

Las conductas disruptivas no fueron manifestadas por todos los alumnos, sino por algún caso concreto dentro de cada grupo, tal y como se puede apreciar en las evidencias mostradas anteriormente.

Durante el calentamiento, algunos alumnos se muestran más dispersos y no siguen la secuencia de movimientos que les voy indicando. Pido silencio en varias ocasiones, hasta que decido interrumpir el calentamiento, de tal modo que los alumnos hacen lo mismo y cesan en ese comportamiento. Después continúo con esta primera parte de la sesión.

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

Uno de los grupos planteó más problemas, pudiéndose decir que tuvo un desempeño insatisfactorio, ya que ni siquiera con las intervenciones docentes y el paso de las sesiones se pudo solventar.

Sergio deja de jugar y se sienta en el banquillo. Dice en voz alta: “Paso de jugar más. Mi equipo es muy malo y es imposible ganar”. El otro equipo insiste en que vuelva, pero él, llorando dice que no. Lucía le dice: “Eres un picado. No sabes jugar.”

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

Considero que el propósito planteado inicialmente fue resuelto de forma positiva porque, si bien es cierto que las conductas disruptivas no desaparecieron por completo, estas fueron menos habituales. Con el paso del tiempo, las actividades se desarrollaron a un buen ritmo y sin apreciarse conductas que hayan requerido mi intervención.

En términos generales, los agrupamientos no dieron lugar a conflictos excepto en uno de los grupos que, como se ha comentado anteriormente, presentó bastantes problemas, afectando a su desempeño en las tareas.

4.3. Relaciones entre niños y niñas

Otro aspecto sobre el que he querido obtener información ha sido respecto a la existencia de dificultades específicas en la interacción entre géneros. El hecho de tener el mismo número de niños que de niñas me permitió establecer grupos heterogéneos donde siempre había dos y dos.

Por este motivo, la interacción fue constante, pero he querido destacar aquellas evidencias respecto a las cuales tengo la certeza de que existe alguna conducta analizable desde el punto de vista de la diferencia de género.

Ya en la primera sesión se manifestó un comportamiento de carácter discriminatorio por parte de los dos chicos del grupo, atribuyendo un mal desempeño al hecho de que por ser chicas no les gusta el baloncesto y no se esfuerzan lo suficiente.

Luis le dice a Manuela que si no llega al aro es porque no tiene fuerza. Manuela no le contesta pero Sergio insiste: “Jobar, es que Lucía y tú no os esforzáis nada. Si fuera saltar a la comba...”

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Otra conducta similar fue detectada en la sesión 4, dedicada al bote, concretamente en la actividad de relevos, en la que Nacho dedicó un comentario despectivo a su compañera Clara.

Cuando Clara está llegando al final del recorrido, se le escapa el balón y tiene que volver al punto donde estaba. Nacho, que estaba en la fila esperando para recibir el relevo, dice: “Si es que vosotras vais como una tortuga”.

Cuaderno de campo, 4ª sesión.

Las conductas discriminatorias a nivel de género fueron realizadas únicamente por parte de tres niños hacía tres niñas.

En este sentido, he querido ser preciso a la hora de identificar este tipo de actitudes ya que, en ocasiones, un comentario dirigido por parte de un niño/a al del otro género puede ceñirse a una cuestión de habilidad motriz y no a una cuestión discriminatoria, donde sí existiría lenguaje sexista.

No obstante, a nivel positivo podría destacar alguna conducta integradora, tanto por parte de los chicos como de las chicas.

Laura encesta canasta. Julio aplaude y le dice: “Qué buena Laura. Va, ¡nos quedan solo 3 puntos para alcanzar el objetivo!”. Clara también apoya a Laura: “Vamos Laura.”

Cuaderno de campo (comentarios del observador externo), 2ª sesión.

Tras acabar la actividad de pase picado, el grupo de María, Juan, Celia y Daniel se felicitan porque han conseguido hacer el récord. Se chocan las manos entre todos y se oyen comentarios de ánimo y buen trabajo.

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

En el cuestionario final, a la pregunta de “¿Han sido aceptadas las opiniones de todos los componentes del grupo?”, 10 alumnos contestaron a menudo, 8 siempre y 2 a veces.

Para analizar este tipo de categoría, resulta relevante destacar aquellos casos concretos donde se han producido conflictos que, en este caso, fueron pocos.

4.4. Participación activa del alumnado

La mayoría del alumnado se ha involucrado desde el principio en las actividades, colaborando con su grupo y dinamizando las sesiones. Al comienzo de las primeras sesiones, algunos de los alumnos que se mostraron contrarios a la práctica del baloncesto, se dispersaban más y hablaban mientras yo explicaba.

Mientras realizo la explicación, Nacho y Julio se cuelgan de las espaldaras del gimnasio y hablan, por lo que les pido silencio: “Bajad de ahí, escuchad la explicación porque si no luego no vais a saber lo que hay que hacer. Y vuestro grupo no lo conseguirá hacer bien.”

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Durante uno de los ejercicios de brazos, observo que Daniel se encuentra haciendo movimientos muy bruscos como imitando unas aspas: “Daniel, deja de hacer eso y realiza el calentamiento con seriedad, que te puedes lesionar”. Varios de sus compañeros se ríen. Prosigo con el calentamiento.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

No obstante, a partir de aquí, las explicaciones se pudieron realizar con relativa normalidad. En alguna ocasión hubo que pedir silencio o llamar la atención ante algún comportamiento concreto, pero fueron casos aislados.

Paso por cada uno de los grupos y observo que los alumnos están realizando la actividad correctamente, sin necesidad de aclarar el contenido de la ficha.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Clara está muy motivada y pega saltos cada vez que sus compañeros encestan, se muestra muy involucrada con su grupo y con la actividad.

Cuaderno de campo (comentarios del observador externo), 2ª sesión.

Mientras me desplazo por los diferentes grupos oigo que, en uno de ellos, comienzan a aplaudir y me acerco a ver qué sucede: “¿Qué ocurre? ¿Ya habéis terminado?” Nacho, que acaba de realizar el último pase, me dice: “Hemos llegado a 70 pases sin que se caiga. ¡Si es que somos el mejor grupo!”

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

Leticia no entiende uno de los gestos técnicos que venían en el dibujo de la ficha del pase de pecho y me pregunta cómo se hace exactamente.

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

Durante el calentamiento, algunos alumnos se muestran más dispersos y no siguen la secuencia de movimientos que les voy indicando. Pido silencio en varias ocasiones, hasta que decido interrumpir el calentamiento, de tal modo que los alumnos hacen lo mismo y cesan en ese comportamiento. Después continúo con esta primera parte de la sesión.

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

Se dan conductas de colaboración por parte de algunos alumnos cuando se precisaban voluntarios para recoger el material.

Colaboran en la recogida de los balones y los guardan en el lugar correspondiente.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Las conductas de participación se mostraron de formas muy diversas, desde la lectura de las fichas en común por parte de los grupos, pasando por las actitudes de ánimo a otros compañeros, muestras de entusiasmo y, en ocasiones, por medio de preguntas solicitando más información acerca de cómo realizar alguna tarea.

El grupo de María, Celia, Juan y Daniel se encuentran debatiendo algún aspecto de la ficha. Me acerco al grupo y les pregunto si tienen alguna duda. Juan me dice: “Es que no sabemos desde dónde es el lanzamiento 6.” Les indico desde donde lo deben efectuar y continúan realizando la actividad.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

En ese instante, Leonor se acerca hasta mi posición y me dice: “Ya hemos acabado. ¿Qué hacemos ahora?” Me entregan su ficha y les indico que pueden seguir ensayando lanzamientos puesto que solo queda un minuto.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Una vez los grupos vuelven al centro de la cancha, les indico que la siguiente actividad será el juego de la bombilla. Celia comenta al grupo: “Ah yo he jugado, mola bastante”. Otros alumnos como Sergio y Leonor asienten y dicen que ellos también.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Pregunto cosas como: “¿A quién le ha resultado complicado desempeñar su rol?” A lo que me contesta Jaime que a él, que no se ha enterado muy bien que es lo que tenía que hacer como experto. A partir de ahí se genera un debate donde intervienen varios alumnos.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Jorge que, en ese momento ejercía de experto de su grupo, me pregunta: “Siendo experto, ¿todos deben realizar el ejercicio como yo les digo o qué?” Le contesto: “No hace falta. Pero sí es necesario que les expliques como lo haces tú y porqué te ayuda para realizar la actividad.”

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

Jorge, que en ese momento ejercía de experto de su grupo, me pregunta: “Siendo experto, ¿todos deben realizar el ejercicio como yo les digo? ¿O qué?” Le contesto: “No hace falta. Pero sí es necesario que les expliques como lo haces tú y porqué te ayuda para realizar la actividad”.

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

No obstante, en algunos casos la participación resultó más complicada, apreciándose alguna actitud más pasiva como respuesta al comportamiento de algún compañero.

Manuela se sienta en la espaldera junto a Lucía, ya que Luis y Sergio están lanzando a canasta de manera continua cuando estamos con la actividad de bote.

Cuaderno de campo (comentarios del observador externo), 4ª sesión.

Daniel se dirige hacia mí y me dice: “¿Cuándo vamos a acabar? Es que me aburre.” Le pregunto que por qué se aburre. Me contesta: “Es que no me gusta el baloncesto. Además los de mi grupo son unos aburridos. ¿Me puedo cambiar a otro grupo?”

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

En la última sesión, los alumnos estaban muy motivados ya que sabían que llevaríamos a cabo un partido.

“Chicos, tal y como os comenté en las sesiones anteriores, si llegábamos a la puntuación colectiva jugaríamos un pequeño torneo en la última sesión”. La mayoría de los alumnos celebran la noticia y se muestran muy motivados.

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

Cuando quedan 10 minutos para acabar, indico el final de los partidos. Los alumnos no parecen querer acabar y oigo a Daniel decir: “Venga. Última jugada”.

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

En el cuestionario final, se proponían una serie de preguntas referentes a la participación del alumnado, tales como “¿ayudo a mis compañeros en la resolución de las tareas propuestas?”, “¿pensamos estrategias entre todos para que el grupo mejore en su tarea?”, entre otras. Las respuestas mayoritarias a ambas fueron siempre y a menudo, con algún caso concreto donde los alumnos marcaron a veces, coincidiendo con aquellos que presentaron más dificultades. No obstante, me sorprendió alguna respuesta de los que seleccionaron a veces, ya que entiendo que tuvieron una adecuada participación, pero ellos lo percibieron de otra manera.

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

En este epígrafe se pretende exponer la discusión y conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos durante el proceso de intervención. Asimismo, se añaden una serie de limitaciones que se han encontrado en dicha actuación y que la han delimitado.

Discusión y conclusiones

Este TFG planteaba como objetivo general elaborar, poner en práctica y evaluar una propuesta de intervención centrada en la aplicación de una unidad didáctica desarrollada mediante aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física.

A partir de este objetivo general, se determinaron tres objetivos específicos:

- ✓ Realizar una revisión teórica sobre el aprendizaje cooperativo orientada a conceptualizarlo en Educación Física, reflejar sus características principales y dar cuenta de las principales investigaciones desarrolladas en Educación Primaria.
- ✓ Analizar la información obtenida en base a 4 categorías de estudio: conductas de apoyo o cooperación, conductas disruptivas, relaciones entre niños y niñas y participación activa del alumnado.
- ✓ Reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades encontradas tras la aplicación de la Unidad Didáctica.

En referencia al primero de los objetivos, considero que el proceso de documentación respecto al aprendizaje cooperativo ha sido fundamental de cara a la puesta en práctica de mi propuesta de intervención. En este sentido, mi percepción respecto al tema escogido se basaba en experiencias escolares, mediante dinámicas o tareas que establecían un objetivo común al cual debían llegar los alumnos mediante el trabajo en equipo.

Al poco de iniciar la búsqueda de información me di cuenta de que mi bagaje teórico era escaso. Tal y como se extrae de algunas de las definiciones encontradas, en el aprendizaje cooperativo no es tan importante el hecho de realizar una tarea o ejercicio en grupo, sino las condiciones en las que se produce ese trabajo cooperativo. El intercambio de información, la interdependencia entre los alumnos y la colaboración en las responsabilidades son elementos que permiten hablar de aprendizaje cooperativo.

Otro aspecto a tener en cuenta era conocer algunas de las principales investigaciones realizadas en el campo de la Educación Física con alumnos de Educación Primaria. Son varios los autores que han realizado intervenciones centradas en el aprendizaje cooperativo y han analizado dichas experiencias, siendo el punto de partida para futuras propuestas.

Respecto al segundo objetivo, orientado a analizar las conductas observadas durante las sesiones, cabe señalar que supone un proceso de aprendizaje a distintos niveles. Cuando estamos analizando una conducta concreta es necesario tener en cuenta diferentes factores, como son el contexto, las características del alumno, su personalidad, las causas, las consecuencias... En este sentido, el proceso de recogida de información es clave ya que de él depende el fundamento del estudio, pero igual de importante es el conocimiento del alumnado, no solo en el contexto de las clases de Educación Física sino en otras materias.

Un aspecto muy importante es determinar agrupamientos heterogéneos puesto que, cuando el proceso de aprendizaje tiene lugar entre alumnos con diferentes niveles de conocimiento, no sólo mejoran sus habilidades sociales y comunicativas, sino que promueve un verdadero aprendizaje significativo, aumenta su motivación hacia las tareas escolares y facilita su inclusión en el grupo clase (Velázquez, 2010).

Entrando a analizar las conductas de tipo cooperativo, los resultados reflejan que su aparición aumenta progresivamente conforme avanza el proceso de intervención. En un primer momento, se manifestaron de forma espontánea actitudes de apoyo y de colaboración por parte de determinados alumnos, pero no son consecuencia directa de las tareas y actividades. Esto obliga al docente a incentivar la manifestación de conductas cooperativas en el alumnado y a que estos se empiecen a familiarizar con los roles y sus responsabilidades.

De igual forma, el hecho de establecer puntuaciones colectivas con recompensas en forma de juegos, pareció fomentar la aparición paulatina de un mayor número de conductas de apoyo y de ánimo, entre otras.

La intención que yo tenía era que los diferentes roles de los alumnos activasen la frecuencia de conductas cooperativas, idea que se fue cumpliendo de forma que en la última sesión estas conductas surgieron naturalmente durante la acción.

Las conductas de tipo disruptivo se manifestaron de forma periódica en diversos momentos de las sesiones. En un primer momento, las conductas de este tipo se produjeron entre compañeros del mismo grupo, en relación a la ejecución de las habilidades, por reproches debido a las puntuaciones.

En este sentido, el hecho de establecer un marcador colectivo debía favorecer un cambio de mentalidad del alumnado, pasando de la competición a la cooperación. No obstante, esto fue un arma de doble filo ya que, por un lado, sirvió para generar conductas de colaboración, pero por el otro generó actitudes y conductas de excesiva exigencia y presión en algunos de los alumnos, al depender de la acción de otros. Con el paso de las sesiones y el aumento en la aparición de conductas de cooperación, las situaciones disruptivas fueron disminuyendo lentamente.

Cabe señalar la existencia de dos alumnos que fueron la excepción a ello ya que, de forma continua, mostraron conductas de reproches hacia las compañeras, de no dejarles el balón para ejecutar las tareas, siendo en ocasiones de desprecio... Las diferentes intervenciones docentes orientadas a reconducir la situación de dicho grupo (ajustando la actividad, reagrupando, etc.) no resultaron efectivas.

En las últimas sesiones, el tipo de actividad (con un componente de competición que no tenían las anteriores) volvió a reavivar alguna que otra conducta de recriminación a compañeros y también generó pequeñas discusiones y conflictos en base a las reglas del juego. Algunas de ellas fueron solventadas gracias a la intervención del alumnado y otras con la intervención docente.

Para focalizar el análisis en la relación entre niños y niñas, era necesario conocer el contexto de los relatos, así como la personalidad de los alumnos. Partiendo de esta base, era conveniente establecer grupos heterogéneos en los que hubiese mismo número de niños y niñas, con el fin de garantizar las interacciones entre ambos. A lo largo de las sesiones no aprecié que se manifestasen conductas discriminatorias, salvo en dos ocasiones concretas, donde dos niños verbalizaron comentarios apoyándose en afirmaciones sin argumento.

Se puede decir que la relación entre niños y niñas fue buena, ya que las interacciones se produjeron de manera constante y se apreciaron multitud de conductas de inclusión. Entendiendo que, de no producirse conflictos atribuibles a este motivo y, tratándose de agrupamientos heterogéneos, las relaciones interpersonales entre niños y niñas fueron bastante positivas.

La involucración y el interés fueron creciendo en el alumnado con el paso de las sesiones, manifestándose en actitudes cooperativas de diversa índole y, en casos más excepcionales, en un exceso de efusividad que terminó siendo problema en algunos grupos. En relación a esto, considero que algunas de las actividades pudieron desactivar la participación de los alumnos por cuestiones como que las ejecuciones fueran individuales (con la imposibilidad de tener una canasta para cada uno). No obstante, los instrumentos como el cuaderno de campo, las fichas de actividad, así como las rúbricas demuestran que ellos mostraron interés en el desarrollo de las sesiones.

En relación a los roles, se puede decir que cada uno de ellos dio lugar a actitudes y conductas de diversa índole. Por un lado, los expertos, al centrarse en aspectos de tipo más técnico, tuvieron que realizar funciones de guías del grupo por lo que sus conductas se centraban en aconsejar, apoyar y reafirmar la acción de los demás. En este sentido, los alumnos que más destacaron

fueron aquellos que suelen mostrar un mayor liderazgo o que manejaban la habilidad que se estaba trabajando, en este caso el baloncesto.

En el caso de los examinadores, las conductas manifestadas se centraron en observar a sus compañeros en la ejecución de las actividades, siendo los responsables de verificar que los resultados de los grupos eran los correctos. Llevar la anotación del grupo era una tarea que, en general, los alumnos realizaron con una adecuada disposición y siendo fieles a la práctica. En relación a esto, creo que no fue el rol que más valor aportó al aprendizaje cooperativo ya que encasillaba demasiado a los alumnos. No obstante, la idea previa era que impulsase el diálogo y la comunicación entre los componentes de los diversos grupos, en tanto en cuanto las puntuaciones eran colectivas.

Los observadores tenían como función principal velar por el buen funcionamiento de los grupos, tratando de generar un ambiente de apoyo en el resto de compañeros e interviniendo en la resolución de los conflictos. En general, la impresión que me ha dejado tras analizar el desempeño de los alumnos es que, si bien es cierto que influyó en la aparición de conductas de resolución de conflictos, terminó siendo una función un tanto ambigua. Además, suponía una serie de destrezas y actitudes que los alumnos debían manejar respecto a las cuales no habían sido previamente instruidos de ninguna forma, puesto que no se accede a la escuela sabiendo interactuar correctamente con los demás (Velázquez, 2013b).

Entrando a valorar el tercer objetivo, considero que la Unidad Didáctica dio lugar a numerosas interpretaciones desde el punto de vista del TFG. Por un lado, entre las fortalezas encontradas está el hecho de que he podido recoger un volumen de información óptimo como para valorar el cumplimiento de los objetivos marcados. En cambio, no he podido extraer información cualitativa del aprendizaje cooperativo individual, aunque esto era complicado debido al reducido tiempo de intervención, así como a la dificultad para diseñar instrumentos que evalúen la calidad del aprendizaje cooperativo.

En relación a ello, Villanueva y Rosemary (2005) señalan que muchas veces los docentes no son conscientes de los problemas que se pueden encontrar cuando se trabaja el aprendizaje cooperativo, sin valorar la necesidad de tiempo y paciencia para que esta produzca beneficios.

Al margen de esto, otro de los aspectos importantes es la relevancia del refuerzo ante las conductas de los alumnos, ya que he podido apreciar que cuando refuerzas las conductas cooperativas de los alumnos estas tienden a manifestarse con mayor frecuencia. Por medio del aprendizaje cooperativo se favorece el interés y motivación produciéndose una mejora notable de sus habilidades sociales e interpersonales (Johnson y Johnson, 1999).

Como conclusión considero que, si bien los resultados mostrados son buenos en términos relativos, es muy complicado validar el progreso en el aprendizaje cooperativo con una intervención educativa tan corta. En este sentido, sería ideal llevar a cabo propuestas de esta índole durante un periodo más prolongado, de modo que el docente pueda familiarizarse con la estructura y los alumnos entender de forma más clara lo que se espera de ellos. Además, sería interesante que estos planteamientos tuvieran un carácter interdisciplinar, no delimitándose solo al área de Educación Física, ya que eso permitiría mejorar los resultados exponencialmente.

Limitaciones

Como consecuencia del análisis y reflexión acerca de la propuesta de intervención se han derivado una serie de limitaciones que paso a describir en las siguientes líneas. Tal y como se ha comentado anteriormente, al comienzo de este TFG, el conocimiento que poseía respecto al aprendizaje cooperativo era muy limitado y poco tenía que ver con su verdadero significado. En el transcurso desde la elaboración del marco teórico hasta la creación de la propuesta de intervención, recurrí a la información facilitada por el tutor, así como la búsqueda de otras fuentes, contribuyendo todo ello a aclarar conceptos.

Otra limitación importante fue la situación actual de pandemia derivada del Covid-19. Proponerse trabajar aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física requiere de una serie de mecanismos y estructuras de trabajo que chocaban en muchos casos con las recomendaciones de los organismos competentes para evitar contagios. Esto supuso una limitación muy importante que no tenía precedentes, por lo que me tomé un tiempo en delimitar el tipo de estructura, los materiales utilizados, las instalaciones, así como los agrupamientos del alumnado. Estas limitaciones fueron solventadas gracias a la ayuda del maestro tutor y a las posibilidades que ofrecía el centro en cuanto a recursos de todo tipo.

La tercera de las limitaciones fue el tiempo dedicado a la intervención. Para obtener resultados relevantes en el campo del aprendizaje cooperativo es necesario realizar una propuesta más prolongada en el tiempo y que pueda extrapolarse a otras materias del horario lectivo. Lo que pude detectar es que cuando los alumnos empezaban a familiarizarse con la estructura de trabajo el proceso de intervención estaba llegando a su fin.

Otra de las limitaciones fue el hecho de no poder contar con un segundo observador externo que ayudase en la recogida de información durante las sesiones, puesto que resulta complejo registrar un volumen grande de información al tiempo que se dirige la sesión. No obstante, considero que todas estas limitaciones contribuyeron a generar un aprendizaje mayor por mi parte, tratando de solventar los condicionantes sobre los que podía intervenir y adaptándome a aquellos que se escapaban a mi control.

REFLEXIÓN FINAL

El presente Trabajo Fin de Grado tiene como objetivo reflejar el proceso de intervención centrado en el aprendizaje cooperativo en Educación Física y su puesta en práctica con alumnos de sexto curso de Educación Primaria. Para ello, se ha llevado a cabo un proceso de acercamiento teórico al tema, consolidación de los conocimientos mediante la elaboración de la propuesta didáctica, hasta llegar al análisis y revisión acerca de los resultados obtenidos tras la intervención.

Una vez fue posible revisar el listado con los tutores y temas para la elaboración del TFG, yo tuve claro que quería centrar mi estudio en el aprendizaje cooperativo. Si bien es cierto que el conocimiento previo era limitado, recordaba haber trabajado esta temática en mi etapa de alumno de Educación Primaria, algo que pude reafirmar tras la primera reunión con mi tutor.

Esta temática representa un aprendizaje que no se cierne a una determinada asignatura o materia, sino que representa una metodología que es extrapolable a multitud de contenidos del currículo, siendo interesante su puesta en práctica desde las primeras etapas de la Educación Primaria. Esto permitirá que el alumnado afiance conocimientos, estrategias y formas de hacer y de pensar que son fundamentales para que el aprendizaje cooperativo se dé en las condiciones óptimas. Asimismo, esta no es solo una tarea de los alumnos sino que los docentes, como guías de este proceso, han de implementar una serie de mecanismos que permitan ofrecer a los alumnos situaciones reales de aprendizaje.

La experiencia vivida con respecto a esta temática considero que es muy interesante de cara a mi futuro como docente, por lo que trataré de ampliar conocimientos para, en un futuro, poder desarrollar intervenciones no solo en el campo de la Educación Física, sino también en otras materias.

Como conclusión, considero que este TFG supone la culminación de un proceso formativo que comenzó con la ilusión de aprender todo sobre esta magnífica profesión, que tanta responsabilidad supone como satisfacción genera. Recorrer este camino ha sido un aprendizaje enorme y una experiencia inolvidable, pero lo importante comienza en el momento en el que surja la oportunidad de ejercer la profesión, bajo la premisa de aprender constantemente.

Por último, me gustaría realizar un pequeño agradecimiento a todas las personas que han sido parte de este trabajo, desde los alumnos que participaron en la intervención pasando por Juanma, maestro tutor del centro de prácticas, hasta llegar a Carlos, tutor de prácticas y de TFG, por ser el conductor de todo este proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Carbonero, L., Prat, M., Ventura (2014). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los deportes. ¿Una alternativa metodológica para la Educación Física de la escuela primaria? *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 5(29), 2-10.
- DECRETO 26/2016, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 25/07/2016, 34184-34746.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P. (coord.), Melero, M.A. (coord.), *La interacción social en contextos educativos*. (pp. 167-192). Madrid. Siglo XXI de España.
- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) *Retos*, 29, 201-206.
- Fernández-Río, J. (2017a). Evaluación para un aprendizaje cooperativo. Modelos pedagógicos en Educación Física. *Tándem*, 57, 31-38.
- Fernández-Río, J. (2017b). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación. *Retos*, 32, 244-249.
- García, R., Candela, I y Traver, J. A. (2012). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: ICCE.
- González N., García, R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-13.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología*, 22(1), 105-112. Consultado en: 10 Febrero de 2021. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16722114>.

López Pastor, V.M. (2004): Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51(18-3), 221-232.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, (29 de diciembre), 53747-53750.

Prieto, J. A., Nistal, P. (2009) Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-7. Consultado el 27 de febrero de 2021. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2898.pdf>

Solsona, N. (2003). El aprendizaje cooperativo. Una estrategia para la comunicación. *Aula* 80, 91-98.

Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

Velázquez, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.

Velázquez, C. (2013a) Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 11-36.

Velázquez, C. (2013b). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

Velázquez, C. (2014). Aprendizaje cooperativo: aproximación teórico-práctica aplicada a la Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 5(29), 19-31.

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

Villanueva, L., Rosamary S. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista de la Educación Superior*, 1(133), 87-104. Consultado el 21 de Mayo de 2021. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915008>

ANEXOS

En las siguientes páginas aparecen algunos de los documentos y materiales empleados durante la puesta en práctica del programa de intervención.

ANEXO 1. UNIDAD DIDÁCTICA



¡NOS GUSTA EL BALONCESTO!

CURSO: 6º EDUCACIÓN PRIMARIA

TEMA: APRENDIZAJE COOPERATIVO

PRÁCTICUM II.

1. INTRODUCCIÓN O JUSTIFICACIÓN

A lo largo de la Unidad Didáctica se pretende acercar al alumnado el tratamiento del deporte del baloncesto desde una perspectiva basada en el aprendizaje cooperativo. Para ello, se propone una estructura de 6 sesiones que se desarrollarán durante tres semanas en la asignatura de Educación Física con el grupo de referencia de 6º curso de Educación Primaria.

Lo interesante de esta propuesta es el hecho de poder poner en práctica el aprendizaje cooperativo en el aula en el que estoy cursando la asignatura de Prácticum II, teniendo su plasmación en el desarrollo del Trabajo de Fin de Grado.

Tras un tiempo dedicado a la observación, pude llegar a la conclusión de que una intervención de este tipo se debía ajustar a las características del centro y del alumnado, siendo la práctica del baloncesto una de las señas de identidad.

Asimismo, debía tener en cuenta otros dos factores, como son la disponibilidad de recursos (materiales e instalaciones) y la situación actual de pandemia derivada del Covid-19. Respecto a esto último, en el desarrollo de las tareas y actividades he tenido en cuenta las indicaciones de las instituciones educativas en cuanto a las medidas de seguridad y distanciamiento a respetar.

La línea metodológica se centrará en que el alumno vaya implementando mejoras en el desarrollo de 4 gestos técnicos clave en el baloncesto (pase, recepción, bote y lanzamiento). Para ello, el maestro propondrá diferentes claves (mediante explicación directa y/o por medio de fichas en las actividades) de modo que los alumnos consoliden determinados gestos. El planteamiento va de lo particular a lo general, ya que la última actividad servirá de puesta en común y combinación de todas las habilidades tratadas.

2. FUNDAMENTACIÓN LEGAL

La presente Unidad Didáctica se basa en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

De igual forma, parte de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Atiende a la ORDEN ECD/65/2015, del 21 de enero, que relaciona las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, Secundaria y el Bachillerato.

También se acoge al DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

3. CONTEXTO

La propuesta didáctica se va a desarrollar en el Colegio “Nuestra Sra. De Lourdes” con el grupo de referencia de 6º curso de Educación Primaria. El espacio elegido para su desarrollo será uno de los de los que dispone el centro que además cuenta con cancha de baloncesto y una gran cantidad de recursos materiales que serán requeridos para la puesta en práctica.

Respecto al alumnado con el que se va a trabajar cabe señalar que se trata del grupo asignado durante el Prácticum II. Se trata de un grupo que muestra un buen desempeño en la materia en términos generales, no existiendo alumnos con discapacidades físicas o motoras relevantes. La gran mayoría de niños realizan algún tipo de actividad física fuera del horario lectivo (deporte escolar, disciplinas deportivas en otros clubes, etc.) y hay otro grupo de alumnos que a priori presentan un menor desarrollo de habilidades físicas.

A nivel conductual, es un grupo que presenta un buen comportamiento siempre que se trabaja con ellos bajo una serie de rutinas o en actividades estructuradas, observándose alguna conducta problemática de forma aislada en ciertas situaciones de juego o en estructuras donde la intervención del maestro no es tan continuada.

Puesto que a lo largo de esta UD se va a trabajar por grupos, seré yo el encargado de realizar los agrupamientos con el objetivo de que todos interactúen entre sí, siendo este uno de los objetivos que me planteo dentro de la estructura de aprendizaje cooperativo.

4. CONTENIDOS

En este apartado se proponen los contenidos a trabajar por medio de la Unidad Didáctica, estructurados de tal forma que cada contenido de la Unidad Didáctica se relaciona con otro contenido a nivel curricular, donde se indica el bloque de contenidos al que pertenece.

CONTENIDOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	CONTENIDOS CURRICULARES
1. Habilidades motrices destacadas de la práctica del baloncesto: lanzamiento, pase, recepción y bote.	1.2. Asimilación de habilidades motrices específicas en contextos lúdicos o deportivos de complejidad creciente. (Bloque 3)
2. Aproximación a los gestos técnicos específicos de la práctica del baloncesto.	2.6 Automatización de acciones relacionadas con las capacidades coordinativas en la ejecución de habilidades deportivas. (Bloque 3)
3. Capacidades físicas básicas aplicadas a las habilidades de lanzamiento, pase, recepción y bote.	3.3 Identificación de las capacidades físicas básicas que intervienen en una actividad físico-deportiva. (Bloque 3)
4. Estrategias de aprendizaje cooperativo en dinámicas derivadas de la práctica del baloncesto.	4.7 Uso adecuado y creativo de estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación-oposición. (Bloque 4)
5. El baloncesto como una práctica saludable, lúdica y de fomento de las relaciones con los demás.	5.9 Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio. (Bloque 4)

5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

En el presente apartado se proponen los criterios de evaluación de la unidad didáctica, así como los estándares de aprendizaje de cada criterio y su correspondencia con los del currículum oficial regulado mediante el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

En la tabla que se muestra a continuación, se exponen los criterios y estándares de la unidad didáctica y a su lado su correspondencia con los criterios y estándares del currículum oficial.

Los criterios de evaluación se enumeran según el bloque de contenidos al que pertenecen y según el número del criterio. Por ejemplo, el código B4.2. se correspondería con el criterio de evaluación número 2 del bloque 4: Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en juegos y actividades deportivas ya sea como atacante o como defensor.

Lo mismo ocurre con los estándares de aprendizaje, pero añadiendo el número que le corresponde. De esta forma, el código B4.2.1. Se correspondería con el primer estándar de aprendizaje del criterio de evaluación segundo del bloque 4: 2.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	RELACIÓN CON EL CRITERIO DE EVALUACIÓN LEGAL	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	RELACIÓN CON LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE LEGALES	COMPETENCIAS	ACTIVIDADES
Efectuar lanzamientos a canasta en estático sin oposición.	B3.1.	Lanza a canasta desde la posición marcada. Efectúa el lanzamiento con las dos manos.	B3.1.1. B3.1.3	Sociales y cívicas Aprender a aprender	S1.A2. S1.A3.
Realizar lanzamientos de entrada a canasta sin oposición.	B3.1.	Comienza el movimiento desde la posición marcada. Lanza el balón acercándose a la canasta.	B3.1.1. B3.1.3.	Sociales y cívicas Aprender a aprender	S2.A2. S2.A3.
Ejecutar pases de pecho con dos manos sin oposición.	B3.1. B4.1.	Efectúa el pase desde la posición marcada. Ejecuta el pase lanzando el balón desde la altura del pecho.	B3.1.1. B3.1.3. B3.1.4. B4.1.1. B4.1.3.	Sociales y cívicas Aprender a aprender	S3.A2. S3.A3.
Ejecutar pases picados con dos manos sin oposición.	B3.1. B4.1.	Efectúa el pase desde la posición marcada. Ejecuta el pase consiguiendo que el balón realice un bote en el suelo.	B3.1.1. B3.1.3. B3.1.4. B4.1.1.B4.1.3.	Sociales y cívicas Aprender a aprender	S4.A2. S4.A3.

Efectuar recepciones de diferentes pases.	B3.1. B4.1.	Mira al pasador y a la pelota en el momento previo. Recepciona el balón con las dos manos.	B3.1.1. B3.1.3. B3.1.4. B4.1.3.	Sociales y cívicas Aprender a aprender	S3.A2. S3.A3. S4.A2. S4.A3.
Realizar botes con el balón en diferentes condiciones.	B3.1. B4.1. B4.2	Acomoda la postura del cuerpo al bote. Mantiene el control del bote del balón recorriendo una distancia de 25 metros.	B3.1.3. B3.1.4. B4.1.3. B4.2.2.	Sociales y cívicas Aprender a aprender	S5.A2. S5.A3.
Colaborar con el resto de compañeros en las dinámicas de aprendizaje cooperativo.	B4.5.	Se comunica con los compañeros en las tareas grupales. Desempeña las funciones del rol asignado y es capaz de transmitírselas a los demás. Desarrolla estrategias para evitar/resolver los conflictos que se pueden plantear.	B4.5.1. B4.5.2. B4.5.5.	Sociales y cívicas Aprender a aprender	S6.A2 S6.A3

6. METODOLOGÍA

La metodología empleada tiene como objetivo que los alumnos sean capaces de ir construyendo su propio conocimiento en base a las distintas habilidades, lo cual conllevará de forma inherente un proceso de aprendizaje cooperativo por la estructura propuesta en las actividades. Se les facilitan las claves, en este caso las técnicas y su ejecución, pero dando vía libre para que los alumnos adapten sus habilidades a las necesidades que la tarea plantea, teniendo como objetivo en todo momento la interacción entre iguales. Es por ello que se ha seleccionado la opción de crear varios grupos estables desde el principio, pero que al mismo tiempo tengan la oportunidad de interactuar con otros, de modo que puedan compartir en mayor medida su aprendizaje.

El hecho de poder combinar el aprendizaje de las habilidades del baloncesto desde el punto de vista del aprendizaje cooperativo resulta muy interesante ya que no sólo estamos evaluando sobre dichas habilidades, sino también sobre el proceso de cooperación, comunicación e interacción entre alumnos con el objetivo de ir progresando en ellas.

Los agrupamientos serán realizados por el docente y serán estables a lo largo de toda la Unidad Didáctica. Se seguirán criterios de heterogeneidad tales como: existencia de igual número de niños y de niñas (2 y 2), combinación de alumnos con conductas de ayuda o cooperación o liderazgo junto con alumnos con mayor presencia de conductas disruptivas o de menor implicación.

De igual forma, en algunas de las sesiones buscamos partir de las ideas previas de los alumnos, esto es, conocer en qué grado de desarrollo motriz se encuentran en relación a la habilidad que se va a trabajar, lo cual nos permite poder realizar adaptaciones individuales si es que se precisan. En ocasiones, especialmente a medida que avanzan las sesiones, las actividades serán de un carácter menos cerrado, sin delimitar tanto procesos y resultados, pues será el propio alumno el que las irá determinando, propiciando desarrollar la autonomía y la experimentación libre. Posteriormente, y a medida que éstas se compliquen, desde la observación que se estará continuamente realizando, se intervendrá para sugerir otras formas de realizar una actividad.

El papel del maestro será el de intervenir en el momento justo puesto que, si bien es cierto que el trabajo con fichas dota al proceso de aprendizaje de los alumnos de un carácter más autónomo, hay ocasiones en las que es necesario aclarar conceptos o corregir malas prácticas o conductas que pueden alterar el fin último de la actividad.

Como consecuencia de la pandemia derivada de la Covid-19 ha sido necesario revisar el planteamiento inicial tratando de adaptarse a las circunstancias actuales y las recomendaciones

de las autoridades que los centros escolares deben cumplir. Es por ello que, a pesar de tratarse de aprendizaje cooperativo, ella ejecución de las habilidades tiene un carácter individual. Se ha tratado de eludir el contacto físico entre los alumnos en las actividades, al tiempo que los agrupamientos han permitido respetar distancias entre los diversos grupos a la hora de realizar las actividades.

La desinfección de materiales de forma previa a la sesión ha sido un aspecto ineludible y que también ha contribuido a reducir algunas explicaciones, optando por la utilización de fichas, lo que dota de una autonomía mayor al alumnado.

7. SESIONES

Todos los contenidos de la Unidad Didáctica serán tenidos en cuenta en el desarrollo de cada una de las sesiones prácticas.

En la primera sesión se realiza una presentación en el aula de la Unidad Didáctica “Nos gusta el baloncesto” haciendo hincapié en su temática centrada en el aprendizaje cooperativo. Antes de bajar al gimnasio el docente distribuye a la clase en 5 grupos de 4 alumnos, los cuales se mantendrán a lo largo de toda la Unidad Didáctica.

Los recursos empleados son las instalaciones del gimnasio del sótano del centro, donde se dispone de una cancha de baloncesto con dos canastas principales, pero contamos con otras 3 canastas portátiles que disponemos a lo largo del espacio. Todas las canastas tendrán el aro a la misma altura (minibasket) y en cuanto a otros recursos materiales se emplearán 5 balones de baloncesto. En algunas actividades se utilizarán elementos como cuerdas y aros de colores, además de picas y conos para la actividad del circuito. Este material será desinfectado de forma previa a cada sesión y al final de la misma.

Además, se realiza la explicación de la estructura de trabajo que se realizará basada en el aprendizaje cooperativo. Se trata de una estructura adaptada del puzzle de Aronson (en la que, dentro de cada uno de los grupos, se les asigna a cada componente un rol o tarea en la que se deben especializar en un momento concreto. No obstante, la variante supone que por medio de las primeras sesiones los alumnos hayan tenido la oportunidad de desempeñar todos los roles (experto, examinador, observador y lanzador):

Experto: será el encargado de leer al grupo los aspectos a tener en cuenta para ejecutar la acción y explicárselo a los compañeros de su grupo. Intercambiará información junto con los otros

expertos de los demás grupos acerca del desarrollo de la habilidad. Verificará que la acción que esté realizando el protagonista es válida. En caso contrario, debería indicarlo al examinador.

Examinador: se encargará de anotar en la ficha las canastas del compañero que esté lanzando, los pases (y recepciones, serán los mismos) y puntuación en la prueba de bote de su equipo y de explicarlo a los examinadores de los demás grupos.

Observador: deberá controlar que el desarrollo de la dinámica se produzca sin incidentes, que todos los compañeros tengan las mismas oportunidades e informar al docente ante posibles conflictos. Explicará sus funciones a los observadores de los otros grupos.

Al tratarse de grupos de 4 alumnos, habrá una sesión en la que un alumno no tendrá rol. No obstante, este alumno desarrollará la función de back-up, es decir, deberá sustituir el rol de otro compañero de grupo en caso de que se ausente o haya algún impedimento. En cualquier caso, desempeñará las funciones propias de las actividades y colaborará junto con su grupo en la sesión.

En todas las sesiones habrá un grupo que, tras desarrollar la actividad, se quedará en la zona 1 (determinada previamente por el docente) y tendrá que explicar y supervisar el rol desempeñado por cada uno de los integrantes al encargado de su mismo rol en el grupo que vendrá a realizar la actividad. De este modo, todos los grupos tendrán la oportunidad de intercambiar información con los compañeros de otros grupos. El propósito es que los alumnos tengan la posibilidad de explicar a sus compañeros la responsabilidad de su rol y cómo lo han desempeñado. El éxito en esta dinámica viene determinado por la cooperación entre los componentes de los distintos grupos.

SESIÓN 1: LANZAMIENTOS A CANASTA

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1, 2, 3, 4, 5	1	1.1., 1.2.
1, 2, 3, 4, 5	7	7.1., 7.2., 7.3.

Se realiza la presentación de la Unidad Didáctica en el aula y se baja al gimnasio para comenzar la primera sesión centrada en los lanzamientos en estático.

Nº DE ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	POSIBLES VARIANTES
S1.A1.	CALENTAMIENTO	
S1.A2.	LANZAMIENTOS EN ESTÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> -Posibilidad de coger carrerilla para los lanzamientos más lejanos. -Los grupos pueden ir rotando de rol, indicando el nombre y el rol desempeñado en la ficha.
S1.A3.	JUEGO DE LA BOMBILLA	<ul style="list-style-type: none"> -Posibilidad de coger carrerilla para los lanzamientos más lejanos. -Jugar con vidas: te puedes arriesgar mediante un segundo tiro, pero si lo fallas vuelves al principio de la bombilla.
S1.A4.	REFLEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Puesta en común de resultados. -Impresiones de los alumnos. -Obtener feedback por medio de preguntas.

SESIÓN 1: ACTIVIDADES

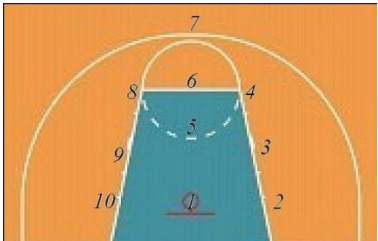
S1.A1. CALENTAMIENTO (10 min.)

Los alumnos dan 4 vueltas a la cancha de baloncesto y tras ello comenzamos el calentamiento específico. En este calentamiento trataremos de activar de forma concreta el tronco y las extremidades superiores, prestando especial atención a los hombros, brazos, manos, muñecas y dedos.

S1.A2. LANZAMIENTOS A CANASTA EN ESTÁTICO (20 min.)

En esta actividad cada grupo se dispondrá junto a una canasta. Cada uno de los alumnos deberá realizar una secuencia de lanzamientos en estático desde diferentes marcas de la zona siguiendo las instrucciones de las fichas explicativas que les entregaremos.

Durante la explicación, el docente realizará una ejemplificación acerca de la ejecución que los alumnos deben realizar. Se seguirá la dinámica explicada anteriormente. Será en la propia ficha donde se indique el nombre de los roles desempeñados por cada alumno. Cada examinador anotará con una V si encesta su compañero y con una X si falla el lanzamiento. Son 10 intentos por cada alumno y se sumará la puntuación de todos los grupos con el objetivo de alcanzar el objetivo y poder disputar los partidos finales.

EXPLICACIÓN DE LA TAREA: LANZAMIENTO EN ESTÁTICO	EXAMINADOR LANZADOR	ENCESTA: V/X
<p>Realiza un lanzamiento a canasta en estático (fíjate en el dibujo):</p>  <p>Debes tener en cuenta: Lanza a canasta desde la posición marcada.</p> <p>Efectúa el lanzamiento del balón con las dos manos.</p>	1º INTENTO:	
	2º INTENTO:	
	3º INTENTO:	
	4º INTENTO:	
	5º INTENTO:	
	6º INTENTO:	
	7º INTENTO:	
	8º INTENTO:	
	9º INTENTO:	
	10º INTENTO:	

S1.A3. JUEGO DE LA BOMBILLA (15 min.)

El funcionamiento de este juego es similar a la estructura anterior. Cada equipo se dispondrá en una canasta, en la cual deberán ir lanzando por orden cada uno de los componentes del grupo desde las posiciones marcadas en la zona. Si anotan, pasan a la siguiente. Si, fallan, pierden el turno y le toca al siguiente. Gana el que primero haya conseguido finalizar la bombilla anotando desde todos los puntos. Se puede repetir el juego si el tiempo lo permite.

-Variantes:

Los alumnos pueden coger carrerilla para los lanzamientos más lejanos o respecto a los cuales no tengan la fuerza suficiente para llegar.

Se pueden introducir vidas: te puedes arriesgar mediante un segundo tiro, pero si lo fallas vuelves al principio de la bombilla.

S1.A4. REFLEXIÓN (5 min.)

Realizaremos una breve reflexión con el grupo acerca de las fortalezas y debilidades encontradas en la actividad y con respecto a su grupo. Entregaremos una ficha de coevaluación (lista de control) a cada grupo donde los alumnos podrán evaluar de forma rápida su desempeño en el rol que les ha tocado en esta sesión.

SESIÓN 2: ACTIVIDADES


CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
1, 2, 3, 4, 5	2	2.1., 2.2.
1, 2, 3, 4, 5	7	7.1., 7.2., 7.3.

Se continúa con la segunda sesión donde se va a poner el foco en los lanzamientos a canasta en movimiento. Para ello, emplearemos la expresión de entrada a canasta. Propondremos una actividad principal y un juego que permita poner en práctica lo abordado hasta el momento.

Nº DE ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	POSIBLES VARIANTES
S2.A1.	CALENTAMIENTO	
S2.A2.	LANZAMIENTOS EN MOVIMIENTO (ENTRADAS A CANASTA)	<ul style="list-style-type: none"> -Pueden entrar a canasta por el perfil que deseen. -Pueden elegir si quieren botar el balón en el recorrido hacia canasta o si prefieren no hacerlo (no vamos a incidir en la cuestión de los pasos). -Los grupos pueden ir rotando de rol, indicando el nombre y el rol desempeñado en la ficha.
S2.A3.	JUEGO DEL 21	<ul style="list-style-type: none"> -Será posible realizar un movimiento de aproximación a canasta cuando se coja el rebote. -Un bote antes de tirar. Se permite al lanzador dar un bote para adecuar su posición a una más cómoda.
S2.A4.	REFLEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Puesta en común de resultados. -Impresiones de los alumnos. -Obtener feedback por medio de preguntas. -Lista de control grupal.

S2.A1. CALENTAMIENTO (10 min.): los alumnos dan 4 vueltas a la cancha de baloncesto y tras ello comenzamos el calentamiento específico. En este calentamiento trataremos de activar de forma concreta el tronco, las extremidades inferiores y las extremidades superiores, poniendo especial atención a los hombros, brazos, manos, muñecas y dedos.

S2.A2. LANZAMIENTOS A CANASTA EN MOVIMIENTO (20 min.)

EXPLICACIÓN DE LA TAREA: LANZAMIENTO EN MOVIMIENTO	EXAMINADOR LANZADOR	ENCESTA: V/X
<p>Realiza un lanzamiento a canasta en movimiento (fíjate en el dibujo):</p>  <p>Debes tener en cuenta:</p> <p>Parte desde la línea de tiros libres.</p> <p>Comienza una ligera carrera aproximándote a la canasta.</p> <p>Lanza el balón cuando estés cerca de canasta (si lanzas a tablero será más efectivo).</p>	1º INTENTO:	
	2º INTENTO:	
	3º INTENTO:	
	4º INTENTO:	
	5º INTENTO:	
	6º INTENTO:	
	7º INTENTO:	
	8º INTENTO:	
	9º INTENTO:	
	10º INTENTO:	

Entregaremos a cada grupo las fichas explicativas de la actividad a realizar, donde se aprecian los pasos a seguir para realizar un lanzamiento a canasta en movimiento. Seguiremos la estructura anterior, con una rotación de los roles previamente establecidos, siendo los alumnos los encargados de hacerlo. Durante la explicación, el docente realizará una ejemplificación acerca de la ejecución que los alumnos deben realizar, haciendo hincapié en que es algo orientativo.

Cada examinador anotará con una V si encesta su compañero y con una X si falla el lanzamiento. Son 10 intentos por cada alumno y se sumará la puntuación de todos los grupos

para alcanzar el objetivo de disputar los partidos finales. La puntuación obtenida en total por cada uno de los grupos servirá únicamente para realizar los emparejamientos de cara a organizar los partidos finales.

S2.A3. JUEGO DEL 21 (15-20 min.)

Para este juego, la disposición será de un grupo por cada canasta.

El juego consiste en que gana quien alcance los 21 puntos sin pasarse, si un jugador se pasa y hace 22 puntos, su objetivo pasa a ser 31, si hace 32, pasa a ser 41, y así sucesivamente.

Los alumnos establecen un orden de turnos de juego, que será el orden en que se tendrá oportunidad de tirar. El primer lanzador comienza lanzando desde la línea de tiro libre. El siguiente alumno debe lanzar desde el lugar donde ha cogido el rebote de dicho lanzamiento en caso de que haya sido fallido. Si el lanzamiento es encestando, continúa lanzando el mismo alumno, hasta que falle.

Los tiros de campo valen 2 puntos, como en el baloncesto normal.

Los tiros libres valen 1 punto. A excepción del primer tiro del juego, que vale 2 puntos.

Los triples valen 3 puntos.

Cuando un jugador anota un tiro, sea del tipo que sea, tiene que lanzar un tiro libre.

No es válido obstaculizar o distraer a un compañero durante su lanzamiento. En caso de producirse, se le restará 5 puntos al alumno infractor.

S2.A4. REFLEXIÓN (5 min.)

Realizaremos una breve reflexión con el grupo acerca de las fortalezas y debilidades encontradas en la dinámica de la sesión, tanto en lo que se refiere a los roles y su funcionamiento, como también a aspectos concretos de la habilidad trabajada. Entregaremos una ficha de coevaluación a cada grupo donde los alumnos podrán evaluar de forma rápida su desempeño en el rol que les ha tocado en esta sesión.

SESIÓN 3: ACTIVIDADES

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
1, 2, 3, 4, 5	3	3.1., 3.2.
1, 2, 3, 4, 5	5	5.1., 5.2.
1, 2, 3, 4, 5	7	7.1., 7.2., 7.3.

En la tercera sesión se va a trabajar sobre los pases de pecho y recepciones. Partiendo de la estructura explicada inicialmente, los alumnos rotarán en el rol que desempeñarán. Se propone una actividad principal y un tiempo de juego que permita experimentar de forma lúdica.

Nº DE ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	POSIBLES VARIANTES
S3.A1.	CALENTAMIENTO	
S3.A2.	PASES DE PECHO Y RECEPCIONES	-Se puede realizar los pases sin cambiar de fila, para reducir esfuerzos.
S3.A3.	ESTRELLA COLORES	-Introducir conos para establecer los puntos de pase y recepción. -Introducir un segundo balón que dificulte la tarea. -Aumentar dificultad, teniendo que repetir la misma secuencia de pase.
S3.A4.	REFLEXIÓN	-Puesta en común de resultados. -Impresiones de los alumnos. -Lista de control grupal.

S3.A1. CALENTAMIENTO (10 min.)


Los alumnos dan 4 vueltas a la cancha de baloncesto y tras ello comenzamos el calentamiento específico. En este calentamiento trataremos de activar de forma concreta el tronco, las extremidades inferiores y las extremidades superiores, poniendo especial atención a los hombros, brazos, manos, muñecas y dedos.

S3.A2. PASES DE PECHO Y RECEPCIONES (20 min)

Siguiendo los agrupamientos de la Unidad Didáctica, los alumnos rotarán sus roles en esta sesión. Se les entregará la ficha explicativa de la actividad, donde además deberán anotar sus puntuaciones. Para la actividad del pase de pecho los alumnos se distribuirán por parejas dentro de los grupos, de modo que estén situados 2 frente a 2 a una distancia de 4 metros. El alumno que comienza con el balón, da el pase de pecho y se sitúa al final de la fila de enfrente, lo mismo harán los que van detrás suyo. El objetivo es que los alumnos puedan dar el mayor número posible de pases en el tiempo de 1 minuto. Se deben cumplir una serie de condiciones:

- Lanzador y receptor deben permanecer por detrás de la línea marcada en el suelo, garantizando así la distancia de 4 metros.
- El lanzamiento debe ser ejecutado en parado.
- El balón no puede botar en el suelo. Si lo hace antes de ser interceptado por el receptor, se anota el número de pases completados en ese intento y se vuelve a comenzar.

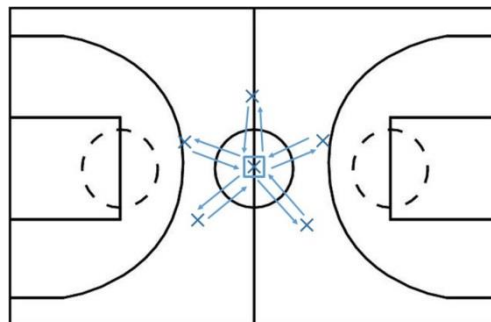
En esta actividad, el examinador será el encargado de anotar la puntuación y de cronometrar el tiempo, el experto verificará el cumplimiento de las distancias y ejecuciones, mientras que el observador continuará con la supervisión de la actividad ante posibles conflictos.

EXPLICACIÓN DE LA TAREA: PASE DE PECHO	EXAMINADOR LANZADOR	NÚMERO DE PASES COMPLETADOS
<p>Realiza pases de pecho y recepciones (fíjate en el dibujo).</p>  <p>- Efectúa el pase desde la posición marcada.</p> <p>- Ejecuta el pase lanzando el balón desde la altura del pecho.</p> <p>- Mira al pasador y a la pelota en el momento previo.</p> <p>- Recepciona el balón con las dos manos.</p>	1º INTENTO:	
	2º INTENTO:	
	3º INTENTO:	
	4º INTENTO:	
	5º INTENTO:	
	6º INTENTO:	
	7º INTENTO:	
	8º INTENTO:	
	9º INTENTO:	
	10º INTENTO:	

S3.A3. DINÁMICAS DE JUEGO (20 min.)

ESTRELLA (10 min)

Para esta actividad, dividiremos a la clase en dos grupos de 10 alumnos. En una mitad de la cancha se dispondrán, en gran círculo, 9 alumnos y, en el medio de este, un décimo alumno. Este último será el protagonista, ya que tendrá inicialmente el balón, y deberá ir pasando la pelota uno por uno a sus

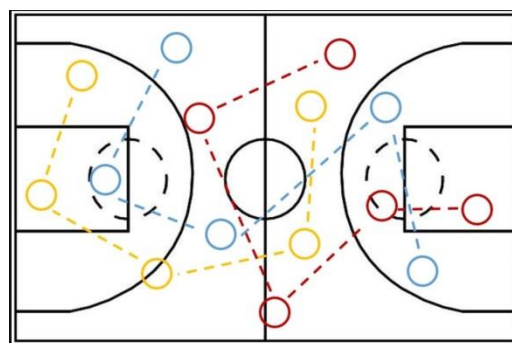


compañeros realizando pases de pecho, quienes se la devolverán haciendo lo mismo. El juego acabará cuando todos los alumnos hayan pasado por el centro de la estrella. Deberán prestar especial atención a lo siguiente:

- El balón no puede caer al suelo, sino habría que empezar de nuevo.
- Hay que respetar la distancia marcada inicialmente.

COLORES (10 min.)

Cada grupo tendrá asignado un color. A lo largo de la cancha de baloncesto, colocaremos 4 aros de cada uno de los 5 colores (grupos) como se muestra en la imagen. Cada alumno tendrá que situarse en un aro de su color. Cada equipo tendrá una pelota, y a la señal, tendrán que pasarse la pelota entre ellos. El primer equipo que llegue a la cifra marcada inicialmente, por ejemplo, 30 pases, se proclamarán los ganadores. A tener en cuenta:



- No se puede devolver la pelota al compañero que te la acaba de pasar.
- Todos los componentes del grupo tienen que haber recibido al menos una vez la pelota antes de conseguir el objetivo.

S3.A4. REFLEXIÓN (5 min.)

Realizaremos una breve reflexión con el grupo acerca de las fortalezas y debilidades encontradas en la dinámica de la sesión, como también a aspectos concretos de la parte de juego. Entregaremos una ficha de coevaluación (lista de control) a cada grupo donde los alumnos podrán evaluar de forma rápida su desempeño en el rol que les ha tocado en esta sesión.

SESIÓN 4: ACTIVIDADES

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
1, 2, 3, 4, 5	4	4.1., 4.2.
1, 2, 3, 4, 5	5	5.1., 5.2.
1, 2, 3, 4, 5	7	7.1., 7.2., 7.3.

En la cuarta sesión se va a trabajar sobre los pases picados y recepciones. Partiendo de la estructura explicada inicialmente, los alumnos rotarán en el rol que desempeñarán. Se propone una actividad principal y un tiempo de juego que permita experimentar de forma lúdica.

Nº DE ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	POSIBLES VARIANTES
S4.A1.	CALENTAMIENTO	
S4.A2.	PASES PICADOS Y RECEPCIONES	<ul style="list-style-type: none"> -Se puede realizar los pases sin cambiar de fila, para reducir esfuerzos. -Los grupos pueden ir rotando de rol, indicando el nombre y el rol desempeñado en la ficha.
S4.A3.	ESTRELLA MIX DE PASES	<ul style="list-style-type: none"> -Introducir conos para establecer los puntos de pase y recepción. -Introducir un segundo balón que dificulte la tarea. -Variar la secuencia de los pases. -Reducir a un balón para reducir la dificultad.
S4.A4.	REFLEXIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Puesta en común de resultados. -Impresiones de los alumnos. -Lista de control grupal.

S4.A1. CALENTAMIENTO (10 min.)

Los alumnos dan 4 vueltas a la cancha de baloncesto y tras ello comenzamos el calentamiento específico. En este calentamiento trataremos de activar de forma concreta el tronco, las extremidades inferiores y las extremidades superiores, poniendo especial atención a los hombros, brazos, manos, muñecas y dedos.

S4.A2. PASES PICADOS Y RECEPCIONES

Siguiendo los agrupamientos de la Unidad Didáctica, los alumnos rotarán sus roles en esta sesión. Se les entregará la ficha explicativa de la actividad, donde además deberán anotar sus puntuaciones.


Para esta actividad, los alumnos se distribuirán por parejas dentro de los grupos, de modo que estén situados 2 frente a 2 a una distancia de 4 metros. El alumno que comienza con el balón, da el pase picado y se sitúa al final de la fila de enfrente, lo mismo harán los que van detrás suyo. El objetivo es que los alumnos puedan dar el mayor número posible de pases en el tiempo de 1 minuto. Se deben cumplir una serie de condiciones:

Lanzador y receptor deben permanecer por detrás de la línea marcada en el suelo, garantizando así la distancia de 4 metros.

El lanzamiento debe ser ejecutado en parado.

El balón debe botar una vez y dentro de la zona delimitada por las cuerdas. Si no bota antes de ser recepcionado, bota más de una vez o lo hace fuera de la zona marcada, se anota el número de pases completados de ese intento y se vuelve a comenzar.

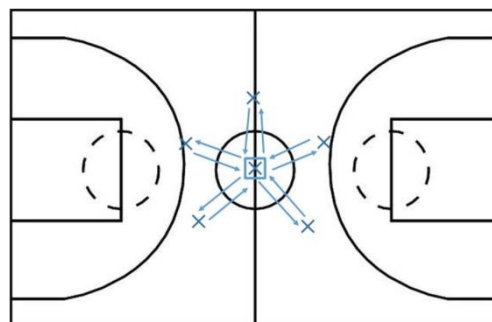
En esta actividad, el examinador será el encargado de anotar la puntuación y de cronometrar el tiempo, el experto verificará el cumplimiento de las distancias y ejecuciones, mientras que el observador continuará con la supervisión de la actividad ante posibles conflictos.

EXPLICACIÓN DE LA TAREA: PASE PICADO	EXAMINADO R	NÚMERO DE PASES COMPLETADOS
	LANZADOR	
<p>Realiza pases picados y recepciones (fíjate en la imagen).</p>  <p>Debes tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efectúa el pase desde la posición marcada. - Ejecuta el pase consiguiendo que el balón realice un bote en el suelo. <p>A TENER EN CUENTA EN LA RECEPCIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mira al pasador y a la pelota en el momento previo. - Recepciona el balón con las dos manos. 	1º INTENTO:	
	2º INTENTO:	
	3º INTENTO:	
	4º INTENTO:	
	5º INTENTO:	
	6º INTENTO:	
	7º INTENTO:	
	8º INTENTO:	
	9º INTENTO:	
	10º INTENTO:	

S4.A3. DINÁMICAS DE JUEGO (20 min.)

ESTRELLA (10 min)

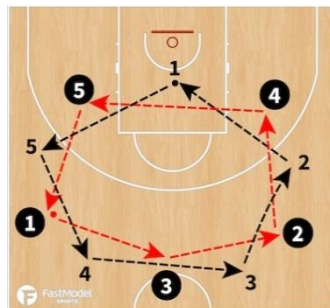
Repetiremos esta dinámica de la sesión 3, pero con la variante del pase picado. Para esta actividad, dividiremos a la clase en dos grupos de 10 alumnos. En una mitad de la cancha se dispondrán, en gran círculo, 9 alumnos y, en el medio de este, un décimo alumno. Este último será el protagonista, ya que tendrá inicialmente el balón, y deberá ir pasando la pelota uno por uno a sus compañeros realizando pases picados, quienes se la devolverán haciendo lo mismo. El juego acabará cuando todos los alumnos hayan pasado por el centro de la estrella. Deberán prestar especial atención a lo siguiente:



- El balón ha de botar una vez en el suelo. Si no bota, o lo hace más de una vez, el intento se reinicia.
- Hay que respetar la distancia marcada inicialmente.

MIX DE PASES (10 min.)

En esta dinámica, se propone un repaso de las dos tipos de pase abordados. Para ello, los alumnos se colocarán en dos grupos de 10 situados en círculo a lo largo del campo. Hay dos alumnos colocados uno al lado de otro con balón. La secuencia de pases es saltándose al que está al lado y seguirá el orden: pase de pecho, pase picado, pase de pecho...



En el caso de que algún alumno se equivoque se vuelve a empezar. Gana el equipo que consiga completar antes dos vueltas de pases.

S4.A4. REFLEXIÓN (5 min.)

Realizaremos una breve reflexión con el grupo acerca de las fortalezas y debilidades encontradas en la dinámica de la sesión, como también de aspectos concretos de la parte de juego. Entregaremos una ficha de coevaluación (lista de control) a cada grupo donde los alumnos podrán evaluar de forma rápida su desempeño en el rol que les ha tocado en esta sesión.

SESIÓN 5: ACTIVIDADES

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
1, 2, 3, 4, 5	6	6.1., 6.2.
1, 2, 3, 4, 5	5	5.1, 5.2.
1, 2, 3, 4, 5	7	7.1., 7.2., 7.3.

En la quinta sesión se va a trabajar sobre la habilidad de bote. Partiendo de la estructura explicada inicialmente, los alumnos rotarán en el rol que desempeñarán. Se propone una fase de experimentación, una actividad principal y una dinámica grupal que permita experimentar de forma lúdica.

Nº DE ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	POSIBLES VARIANTES
S5.A1.	CALENTAMIENTO	
S5.A2.	EXPERIMENTACIÓN	-Posibilidad de que los alumnos que controlan el bote, realicen ejemplos delante del resto.
S5.A3.	BOTE SIN OBSTACULOS BOTE EN ZIG-ZAG	-Introducir conos para establecer los puntos de pase y recepción. -Introducir un segundo balón que dificulte la tarea. -Variar la secuencia de los pases. -Reducir a un balón para reducir la dificultad.
S5.A4.	REFLEXIÓN	-Puesta en común de resultados. -Impresiones de los alumnos. -Lista de control grupal.

S5.A1. CALENTAMIENTO (10 min.)

Los alumnos dan 4 vueltas a la cancha de baloncesto y tras ello comenzamos el calentamiento específico. En este calentamiento trataremos de activar de forma concreta el tronco, las extremidades inferiores y las extremidades superiores, poniendo especial atención a los hombros, brazos, manos, muñecas y dedos.

S5.A2. EXPERIMENTACIÓN (10 min.)

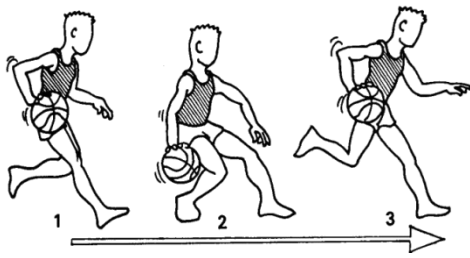
En esta fase de experimentación, realizaremos ejercicios de adaptación al balón de forma individual, haciendo que el balón pase de una mano a otra, sin que caiga al suelo. El maestro guiará a los alumnos y animará a que prueben a intentar pasar el balón por debajo de las piernas, sobre una pierna, alrededor de la cintura, alrededor del cuello, etc.

A partir de aquí, se realiza una breve explicación de cómo se bota el balón en baloncesto mediante ejemplos. Botamos el balón con la mano dominante, probamos a intentarlo con la otra mano, iniciamos el bote entre las piernas. En estático, colocamos una pierna adelante y otra más atrasada, con un solo bote el balón debe ir de una mano a otra.

S5.A3. BOTE EN CONDUCCIÓN (15 min.)

Entregaremos una ficha a cada grupo donde deberán realizar de forma individual una secuencia de botes con la mano dominante siguiendo los pasos marcados. De forma previa, delimitaremos una distancia de 25 metros, delimitada por las medidas de la cancha de baloncesto. Esta será la distancia que tendrá que cubrir cada alumno realizando una conducción con bote empleando la mano dominante. En el instante en el que pierdan el control del balón, se considerará como no conseguido y deberán empezar el siguiente intento. En esta ocasión, debido a la distancia que deben cubrir en la conducción con bote, dejaremos el número de intentos en 3 para reducir esfuerzos y agilizar la actividad.

Al finalizar deberán anotar los resultados obtenidos y deberán intercambiar opiniones junto con sus compañeros acerca de cuál es la técnica que más les ayuda. En esta actividad, el examinador será el encargado de anotar la puntuación, el experto verificará el cumplimiento de las distancias y de las ejecuciones, mientras que el observador continuará con la supervisión de la actividad ante posibles conflictos dentro de los grupos.

EXPLICACIÓN DE LA TAREA: BOTE EN CONDUCCIÓN	EXAMINADOR	CONSEGUIDO: V/X
	LANZADOR	
<p>Realiza una conducción con bote (fíjate en el dibujo)</p>  <p>A tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acomoda la postura del cuerpo al bote. - Mantiene el control del bote del balón recorriendo una distancia de 25 metros. 	1º INTENTO:	
	2º INTENTO:	
	3º INTENTO:	

S5.A4. ZIG-ZAG DE HABILIDAD (15 min.)

Por último, propondremos a los alumnos un circuito en zig-zag que deberán superar de forma individual mientras botan el balón. Dispondremos de dos circuitos diferentes que se cruzan entre sí en forma de X, con 4 filas de 5 en cada esquina. El objetivo es que los alumnos de una de las filas al terminar el circuito le den el relevo al compañero de enfrente. A los 5 minutos, habrá una rotación de modo que los alumnos puedan realizar los dos circuitos.

S3.A4. REFLEXIÓN (5 min.)

Realizaremos una breve reflexión con el grupo acerca de las fortalezas y debilidades encontradas en la dinámica de la sesión, como también a aspectos concretos de la parte de juego. Entregaremos una ficha de coevaluación (lista de control) a cada grupo donde los alumnos podrán evaluar de forma rápida su desempeño en el rol que les ha tocado en esta sesión.

SESIÓN 6: ACTIVIDADES

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
1, 2, 3, 4, 5	7	7.1., 7.2., 7.3.

En la sexta sesión se va a trabajar de forma global sobre todas las habilidades de forma indirecta. Se trata de la última sesión de la Unidad Didáctica y sirve como elemento de cierre a nivel lúdico para los alumnos. Esta sesión que permitirá seguir evaluando aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo al tiempo que los alumnos ponen en juego las de las habilidades tratadas anteriormente, pero no se evaluarán de forma directa. Se proponen dos dinámicas de carácter lúdico como son el juego del K.O. y un partido de 4 contra 4.

No se rota en los roles de las anteriores sesiones, si no que los alumnos podrán cumplir con las funciones de todos ellos en las dinámicas propuestas. En este sentido, se pondrá a prueba la calidad del aprendizaje cooperativo alcanzado por los alumnos en las anteriores sesiones, pudiendo apreciar si son capaces de poner en práctica este tipo de funciones sin una estructura que las propicie de forma directa.

Nº DE ACTIVIDAD	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	POSIBLES VARIANTES
S6.A1.	CALENTAMIENTO	
S6.A2.	K.O.	-Establecer un orden cualquiera en la fila y que el desarrollo sea puramente individual. -Final a dos: se desarrolla entre los dos finalistas con ganador a tres puntos desde las esquinas de la línea de tiro libre.
S6.A3.	PARTIDO 4 VS 4	-Introducir conos para establecer los puntos de pase y recepción. -Introducir un segundo balón que dificulte la tarea. -Variar la secuencia de los pases. -Reducir a un balón para reducir la dificultad.
S6.A4.	REFLEXIÓN FINAL	-Discusión sobre el desarrollo de las sesiones. -Impresiones de los alumnos. -Cuestionario final de Unidad Didáctica.

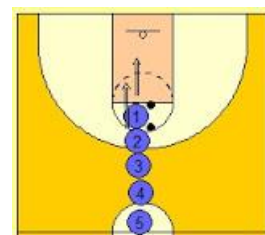
La última sesión la dedicaremos a realizar dinámicas y actividades que combinan las 4 habilidades tratadas en las sesiones anteriores: lanzamiento, pase, recepción y bote.

S6.A1. CALENTAMIENTO (10 min.)

Los alumnos dan 4 vueltas a la cancha de baloncesto y tras ello comenzamos el calentamiento específico. En este calentamiento trataremos de activar de forma concreta el tronco, las extremidades inferiores y las extremidades superiores, poniendo especial atención a los hombros, brazos, manos, muñecas y dedos.

S6.A2. JUEGO DEL K.O. (20 min)

En este juego se van a enfrentar los grupos de 4 entre sí. Dos grupos de 4 en una canasta y otros dos grupos en la otra. Habrá un equipo que descansará en cada ronda, pero entrará en la primera canasta donde se haya acabado el juego, al estilo del “rey de la pista”.



Detrás de la línea de tiro libre se colocarán todos los alumnos de los dos grupos. Se entregan dos balones a los primeros (el primero será de un equipo y el segundo del otro). El primero de la fila lanza el balón a canasta. Si anota la canasta se va al final de la fila, pero si falla, tiene que tirar hasta encestar el balón porque si el segundo tira y encesta antes que el primero, este queda eliminado y se irá a la otra canasta. El grupo del alumno que consiga ganar el juego sumará un punto y permanecerá en la canasta para jugar contra el equipo que estaba descansando. Mediante el marcador colectivo, reforzamos el trabajo cooperativo dentro de los grupos en un juego de oposición.

S6.A3. PARTIDOS DE 4 VS 4 (15 min.)

Tal y como se mencionaba en anteriores sesiones, si el grupo alcanzaba el objetivo se disputará una dinámica de partidos de 4 vs 4. Los grupos disputarán partidos entre sí, de modo que el equipo que llegue primero a 5 puntos (cada canasta de 2 valdrá 1 punto y el triple valdrá 2 puntos) será el ganador, siendo el equipo perdedor el que tendrá que jugar contra el ganador de la otra canasta. Para que la canasta sea válida, les indico que el balón deberá haber pasado por todos los integrantes del grupo.

Uno de los grupos descansará mientras se juegan los partidos en las dos canastas, pero entrará en la primera canasta en la que se finalice el partido. El equipo que gana permanece en la cancha, mientras que el que pierde sale y será el que descansa.

S3.A4. REFLEXIÓN FINAL (10 min.)

Realizaremos una reflexión final acerca de la Unidad Didáctica. En ella se propondrán diversas preguntas, tratando de obtener información específica respecto a los roles desempeñados por todos, incidiendo sobre aspectos relevantes en base a la observación directa del maestro. Se les entregará un cuestionario final, con una serie de cuestiones que permitirán valorar la calidad del trabajo en equipo.

8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Se parte de la observación directa participante como principal técnica de recogida de información, ya que permite la interacción social entre el investigador y los sujetos observados y está sujeta a su influencia todos ellos se influyen mutuamente.

De forma complementaria a la observación, se emplearán los siguientes instrumentos de evaluación:

1. Cuaderno de campo: permite reflejar de forma inmediata los aspectos más relevantes desde el punto de vista de la observación directa, así como anotar hechos más concretos y que dan valor al proceso de aprendizaje. Se complementará con otros instrumentos para obtener un mayor y mejor volumen de información (anexo x narrado de sesiones).
2. Aportaciones del observador externo: en base a la observación (no participante) por parte del tutor del centro y los comentarios aportados se complementa la información del cuaderno de campo realizado por el profesor participante.
3. Feedback mediante preguntas y sugerencias: instrumento a través del cual podemos observar cómo los alumnos evalúan el grado de aprendizaje propio, cómo han conseguido superar las dificultades, cómo se han comunicado con los demás, si han sido capaces de ponerse de acuerdo para la toma de decisiones, etc. Será guiado por el profesor al final de las sesiones y se centrará en obtener información grupal del proceso y las impresiones de los alumnos.
4. Fichas de actividad y de coevaluación: lista de control donde los alumnos pueden evaluar en cada sesión algunos aspectos relativos al desempeño alcanzado. En cada sesión se les entregará a los alumnos hojas donde podrán anotar su desempeño en las actividades (véase anexo x fichas de las actividades), las cuales nos permitirán evaluar el progreso en cada una de las habilidades del baloncesto. Al final de las sesiones, se le entregará a cada grupo una ficha de coevaluación (véase anexo x preguntas sesiones) donde se evalúan los aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo, mediante una serie de ítems. Esta información será cotejada junto con

la recogida por el docente a lo largo de la sesión, ya que este completará en cada sesión una de estas rúbricas evaluando el desempeño de uno de los grupos, así hasta completar los 5 grupos en las 5 primeras sesiones. Esto es, en la sesión 1 se analiza a un grupo, en la sesión 2 a otro, etc.

5. Rúbrica o cuestionario final: los alumnos completarán, al final de la última sesión, una ficha donde pueden evaluar el desarrollo de la Unidad Didáctica en base a determinados aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje (véase anexo x cuestionario final). Para ello se establecen varios ítems y diferentes grados de consecución que evaluarán en qué grado han sido capaces de alcanzar los objetivos propuestos.

9. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

La presente Unidad Didáctica contribuye al aprendizaje de una serie de competencias por medio de la metodología empleada.

Las orientaciones curriculares insisten en la necesidad de adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional. Es por ello que en la presente Unidad Didáctica se tienen en cuenta estas directrices de cara a que los alumnos desarrollen competencias por medio de la asignatura de Educación Física.

En este sentido, al tratarse de estructuras de trabajo en equipo se facilita la interacción entre iguales fomentando aspectos relacionados con las competencias sociales y cívicas, como son saber comunicarse de una manera constructiva, manifestar interés por resolver problemas, respetar a los demás, etc. La tipología de actividades y el hecho de introducir agrupamientos favorece el hecho de que los alumnos tengan que comunicarse para explicar aspectos de la tarea en cuestión, comprender la importancia de que hay que respetar y apoyar a los demás porque ellos nos ayudan y la importancia de identificar un conflicto y contribuir a su resolución.

Por otro lado, también se estarán favoreciendo aspectos relacionados con la competencia de aprender a aprender como son los procesos implicados en el aprendizaje (cómo se aprende), el conocimiento de la disciplina y el contenido concreto de la tarea, así como el conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar las tareas, entre otros. En relación a esto, existe un fuerte componente de autonomía en el aprendizaje, ya que el docente proporciona claves o guías (fichas), pero la resolución parte de un proceso de aprendizaje activo por parte de los alumnos, tanto a nivel individual como grupal. Los alumnos reflexionarán acerca de las distintas posibilidades para resolver las tareas propuestas, siendo clave en el aprendizaje de los demás por medio del desempeño de los distintos roles.

De igual forma se favorecen estrategias de supervisión de las acciones que desarrollan otros alumnos en algunas de las actividades, así como estrategias de evaluación del resultado y del proceso que se ha llevado a cabo, que tienen lugar durante las reflexiones de las sesiones.

Todo este proceso de aprendizaje tiene entre sus objetivos la motivación para el aprendizaje (mediante juegos y dinámicas) y que el alumno se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje.

10. INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSVERSALIDAD

El tema de la transversalidad tiene cabida en la Unidad Didáctica de una forma directa o indirecta. Elementos que conforman la comunicación oral y escrita son inherentes al propio proceso de aprendizaje y, de forma más concreta, aquellos relacionados con la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, entre otros. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el trabajo con fichas, en la comunicación entre los componentes del grupo, entre los encargados de desempeñar los diferentes roles asignados, etc.

Otro tipo de aprendizajes son los relacionados con la prevención y resolución pacífica de conflictos, tratándose de un aspecto importante a tratar ya que, en ocasiones, se producen intereses contrapuestos que, malentendidos, pueden desembocar en actitudes a evitar. Esto supone la eliminación de comportamientos sexistas o estereotipos que supongan discriminación, tanto a nivel de género como en base a criterios de habilidad motriz, etc. En relación a ello, el hecho de establecer unos agrupamientos claramente heterogéneos tiene como objetivo el aprendizaje en este campo y la búsqueda de soluciones y actitudes que favorezcan la inclusión, el diálogo y la interacción entre todos los alumnos.

El trabajo en equipo es otro elemento que puede extrapolarse al tratamiento de cualquier otra materia, siendo un elemento indispensable para el aprendizaje en muchas de ellas, ya que permite la interacción entre iguales, la construcción conjunta del conocimiento y facilita la evolución de las habilidades sociales de los alumnos.

ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA

2.1. Narrado de sesiones

1ª SESIÓN | JUEVES 22 DE ABRIL

En la hora de Educación Física, es momento de comenzar con la Unidad Didáctica. Realizo una breve introducción a la misma en el aula, con los alumnos sentados en sus pupitres. Les comento la temática y algunos de los propósitos que me he planteado alcanzar de cara al final de la misma.

“La temática de la Unidad Didáctica serán las habilidades del baloncesto y, para ello, trabajaremos con aprendizaje cooperativo” les comento. En ese instante, las reacciones no se hicieron esperar, ya que algunos alumnos a los que les gustaba el baloncesto celebraban levantando los brazos o apretando el puño, mientras que otros no parecían tan contentos y solicitaban que fuera otro deporte el escogido. Nacho dice: “Jo, yo quería que fuera fútbol. ¿Por qué no lo hacemos de fútbol?” En ese momento, le pregunto cuál era la razón por la que no le gustaba, a lo que responde: “Es que se me da muy mal”.

Le indico que el grado de habilidad no es lo importante, y que para eso está el aprendizaje, seguro que conocería muchos detalles del baloncesto que le van a gustar.

De repente, Laura, que juega en el equipo de baloncesto del colegio dice: “No te preocupes, Nacho, los que hacemos baloncesto os podemos ayudar”. Esa intervención me resultó tan acertada, que me vi obligado a reforzar el comentario: “Bravo Laura. Uno de los objetivos de la Unidad Didáctica es que comencemos a pensar de esta forma”.

Continúo explicando algunos detalles como los agrupamientos, el número de sesiones y dónde se van a desarrollar con el objetivo de que los alumnos puedan ir haciéndose una idea. Tras esto, bajamos al gimnasio. Ya abajo, los alumnos tienen por rutina dar unas vueltas de calentamiento al gimnasio (tras desinfectarse con gel hidroalcohólico) previo a realizar cualquier actividad, por lo que me apropié de dicha rutina para iniciar el calentamiento durante las sesiones.

En este rato, me dedico a desinfectar los balones que emplearíamos después, al tiempo que Luis se acerca hasta mi posición y me dice: “¿Podemos coger ya los balones?” Le contesto: “No. Solo los estoy desinfectando. Sigue corriendo que necesitamos calentar bien”. Tras esto, vuelve a juntarse con el resto del grupo.

Una vez ya han dado varias vueltas, les indico con dos palmadas el final de la carrera. Les digo: “Bueno chicos, vamos a realizar una serie de ejercicios de calentamiento específico para la

práctica del baloncesto”. Les indico que deben situarse a lo largo de la línea del campo de baloncesto y dejando una distancia equivalente a 2 metros con el compañero que está al lado.

Durante el calentamiento, observo que hay algún alumno distraído y no realizando los ejercicios correctamente, por lo que tengo que llamarles la atención: “Daniel y Hugo no sabrán realizar este calentamiento el próximo día”, comento en voz alta. En ese instante, los dos alumnos, que se encontraban hablando, parecen no enterarse del comentario ante la mirada atenta del resto de compañeros, y dicen: “¿Qué pasa? Ah, vale”. Prosiguen con el calentamiento.

Una vez finaliza el calentamiento, reúno a todo el grupo en el centro para explicar cuál va a ser la primera actividad, para ello realizo los agrupamientos que serán estables a lo largo de las sesiones. Cuando termino de organizar los grupos, Sergio se dirige hacia mí para decir: “Buah. Esto está muy desigualado, mira qué equipo tienen ellos (señalando al grupo de Laura) y mira el nuestro”. Le indico que el objetivo de la sesión no es qué equipo enceste más lanzamientos, sino quiénes son capaces de ayudarse más entre sí, y que estoy convencido que él lo haría con su grupo, ya que practica baloncesto y le tocaba el rol de experto. Tras esto, vuelve con su grupo y les alienta a comenzar la actividad.

Una vez distribuyo los espacios, me paso uno por uno para entregar la ficha y comentar algún detalle específico de la tarea. Entrego un balón a cada grupo para que comiencen a practicar. Les indico que pueden practicar durante un par de minutos antes de comenzar a anotar los lanzamientos. Esto no lo tenía previsto, pero me pareció interesante de cara a favorecer el aprendizaje.

Durante este tiempo me dedico a pasar por varios de los grupos pero, en esta ocasión, había pensado realizar una observación más específica sobre un grupo en concreto, el de Sergio, Luis, Manuela y Lucía, sobre el que completaría la rúbrica de esta sesión.

Observo que Sergio está descontento y parece echarle en cara a Manuela su ejecución. Le contesto: “Cuando un compañero tiene más dificultades le tenemos que ayudar y no decir que no sabe coger el balón, porque eso no nos fomenta el trabajo en equipo”. Le intento hacer ver la importancia de que si él sabe ejecutar el lanzamiento y es el experto, su misión es que transmita sus ideas para que entre todos vayan mejorando. Sergio parece reflexionar y se junta con su compañero Luis para decirle algo.

Durante el tiempo de la actividad, me dedico a realizar un recorrido por los diferentes grupos, tratando de no intervenir demasiado, salvo cuando los alumnos demandan información u observo algún aspecto que no se está desarrollando de una manera correcta.

Mientras realizo la explicación a uno de los grupos, Nacho y Julio se cuelgan de las espalderas del gimnasio y hablan, por lo que les pido silencio: “Bajad de ahí, escuchad la explicación porque si no luego no vais a saber lo que hay que hacer. Y vuestro grupo no lo conseguirá hacer bien”.

El grupo de María, Mencía, Juan y Daniel se encuentran debatiendo algún aspecto de la ficha. Me acerco al grupo y les pregunto si tienen alguna duda. Juan me dice: “Es que no sabemos desde donde es el lanzamiento 6”. Les indico desde donde lo deben realizar y continúan con la actividad.

Luis le dice a Manuela que si no llega al aro es porque no tiene fuerza. Manuela no le contesta, pero Sergio insiste: “Jobar, es que Lucía y tú no os esforzáis nada. Si fuera saltar a la comba...”

En ese instante, Leonor se acerca hasta mi posición y me dice: “Ya hemos acabado. ¿Qué hacemos ahora?” Me entregan su ficha y les indico que pueden seguir ensayando lanzamientos puesto que solo queda un minuto.

Cuando estoy recogiendo las fichas de todos los grupos, Sergio me entrega la del suyo y me dice: “Mira qué mal. Es que con Manuela, normal, si es que no sabe ni coger el balón. Vaya grupo, me quiero cambiar, no es justo”. Le digo: “Sergio, hoy estás siendo el experto del grupo, esta no es la forma de ayudar a tu grupo, sino ayudando a tus compañeros a realizar el lanzamiento que tú haces y dando ánimos, como están haciendo en otros grupos”. Sergio dice: “Se lo he dicho, pero no me hace ni caso, de verdad. Y Luis igual”.

Una vez los grupos vuelven al centro de la cancha, les indico que la siguiente actividad será el juego de la bombilla. Mencía comenta al grupo: “Ah yo he jugado, mola bastante”. Otros alumnos como Sergio y Leonor asienten y dicen que ellos también. Sigo con la explicación: “Chicos, este juego funciona de forma parecida a la primera actividad, solo que aquí para continuar hacia el siguiente puesto habrá que encestar canasta”. Continúo explicando las normas del juego y después comienzan la actividad.

Durante el juego, sigo recorriendo los diferentes grupos. Observo que el grupo de Laura, Nacho, Julio y Clara están centrados en el juego y parecen haberlo entendido. Les felicito porque lo estaban haciendo muy bien, respetando los turnos y siguiendo las normas.

El grupo de Martina, Leticia, Jorge y Jaime aún no ha comenzado la actividad, me acerco y les pregunto qué ocurre. Jorge dice: “Es que se puede tirar dos veces y si fallas la segunda tienes que volver al principio, pero Leticia ha fallado y sigue donde estaba”. Le pregunto a Leticia si había fallado el segundo lanzamiento y me contesta que no se había dado cuenta de que tenía que volver al principio.

Una vez acaban los 15 minutos de juego, reúno al grupo en el centro de la cancha y realizo la reflexión final, donde pregunto cosas como: “¿A quién le ha resultado complicado desempeñar su rol?” A lo que me contesta Jaime que a él, que no se ha enterado muy bien que es lo que tenía que hacer como experto. A partir de ahí se genera un debate donde intervienen varios alumnos. Tras esto, los alumnos rellenan la ficha de coevaluación (véase anexo 2.1.) que les entrego. Colaboran en la recogida de los balones y los guardan en el lugar correspondiente. Suben a lavarse las manos en los lavabos del patio. Finaliza la sesión.

2ª SESIÓN | MIÉRCOLES 28 DE ABRIL

Para comenzar la segunda sesión, realizo una pequeña introducción en el aula acerca de lo que vamos a realizar en la hora de Educación Física: “En la sesión de hoy trabajaremos los lanzamientos en movimiento y haremos una actividad que seguirá el mismo funcionamiento que la que hicimos ayer con el tiro en estático. Acabaremos con un juego final en el que podremos poner en práctica más lanzamientos. Rotaremos los roles que tenemos que desempeñar cada uno, de modo que hoy tendremos que tener en cuenta otros aspectos de la actividad”. Tras esto, realizo un recordatorio acerca de las funciones de cada uno de los roles para que los alumnos tengan claro qué se espera de ellos en la sesión. Tras ello, bajamos al gimnasio.

Una vez abajo, los alumnos comienzan a calentar realizando carrera continua por la cancha de baloncesto. En ese momento, se acercan hasta mi posición Hugo y Blanca, que me dicen: “¿Qué vamos a hacer hoy?” Les contesto que hoy toca trabajar con los lanzamientos en movimiento. Blanca contesta: “¿Pero cómo? ¿Corriendo?” Les indico que no tiene porqué, que si alguna vez han visto un partido de baloncesto y ven a los jugadores entrar a canasta y lanzar, eso es un lanzamiento en movimiento, por ejemplo. Tras esto, Hugo contesta: “Ah, vale. Ya.” Se reincorporan con el resto del grupo.

Realizamos el calentamiento específico. En ese instante, observo que hay algún alumno que aprovecha para quitarse la chaqueta, por lo que les digo: “Aquel o aquella que tenga calor, puede ir al vestuario a dejar la chaqueta”. Durante uno de los ejercicios de brazos, observo que Daniel se encuentra haciendo movimientos muy bruscos como imitando unas aspas: “Daniel, deja de hacer eso y realiza el calentamiento con seriedad, que te puedes lesionar”. Varios de sus compañeros se ríen. Prosigo con el calentamiento.

Tras esto, los alumnos se dirigen hacia la divisoria de la cancha y se colocan con sus respectivos grupos, donde explico la actividad y voy entregando la ficha de la actividad correspondiente. Después, cada grupo se sitúa en las canastas del día anterior y comienzan a realizar los lanzamientos. Parecen seguir el orden de turnos del día anterior, por lo que no fue necesario intervenir en ese sentido. Me acerco al primero de los grupos (María, Juan, Mencía y Daniel),

que sería sobre el que realizaría la rúbrica de la sesión, y María me pregunta: “¿Cuántos puntos tenemos que conseguir?” Le contesto que hasta donde lleguen, que no hay una puntuación máxima por cada grupo, ya que sumaremos las puntuaciones de todos y, si llegan a un determinado número, habrá un premio final en forma de juego. Tras eso, Mencía, que había escuchado la conversación, intenta motivar a Juan con sus lanzamientos: “Venga Juan. Que dice Miguel que si llegamos hay juego al final”.

Tras permanecer unos minutos observando a este grupo, enseguida puedo apreciar que funciona bastante bien. Se respetan los turnos, se animan entre sí, y colaboran en el desarrollo de los roles. Mencía, que era experta en ese momento, comenta: “María, haz una bandeja, si es lo más fácil”. María contesta: “Es que no siempre me sale como a ti, maja”. Juan era el examinador, mientras que Daniel le ayuda con el tema de las anotaciones.

También me dirijo hacia otros grupos, como el de Leonor, Miguel, Blanca y Hugo. Leonor, que se encuentra desempeñando el rol de experta de su grupo, observa cómo Miguel no sabe realizar la entrada a canasta y trata de corregirle: “Miguel, así es más difícil. Intenta botar el balón primero y cuando te acerques a canasta lanza el balón al tablero. Ahí siempre entra”. Miguel falla el lanzamiento pero realiza bien el movimiento, por lo que le refuerzo positivamente: “Bien Miguel, el movimiento es muy bueno”. Miguel contesta: “Es que el baloncesto no se me da bien”. Le digo que encestar o no, es cuestión de puntería, pero el movimiento era el correcto.

En el grupo de Sergio, Lucía, Manuela y Luis, observo que la actividad se desarrolla más lentamente. Tras supervisar la acción un par de minutos, me doy cuenta de que Luis recoge todos los rebotes de los lanzamientos y comienza a lanzar cuando no es su turno, y sus compañeros están esperando. Le digo “Luis, cuando somos asistentes, tenemos que recoger el rebote y entregar el balón al compañero, no puedes lanzar tú. Así no os va a dar tiempo a acabar”. A lo que me contesta: “Es que son muy lentos y me aburro, quiero tirar yo”. Lucía le contesta que tiene que dejar de hacer eso y que por su culpa seguramente vayan a perder, y me dice: “Está siendo imposible con Luis. Está todo el rato igual”.

Julio lanza a canasta y encesta. Pregunto al grupo y me dicen que es el último que falta por lanzar. María se muestra muy entusiasmada y da saltos de alegría cuando encestan sus compañeros: “Seguro que llegamos. Llevamos ya 23 puntos”.

Laura encesta canasta. Julio aplaude y le dice: “Qué buena Laura. Va, ¡nos quedan solo 3 puntos para llegar a los del otro grupo!”. Clara también apoya a Laura: “Vamos Laura”. Algunos alumnos habían revisado la puntuación de otros grupos y comentaban eso, por lo que detecté cierto componente de competitividad.

Jaime trata de animar a Jorge para que consiga encestar: “Vamos Jorge. ¡Llevamos 7 puntos! Vamos a ganar”. Leticia, que en ese momento se encontraba cerca de la acción, le dice a Jaime que no diga eso, que aún no ha terminado. Jaime insiste: “Bien Jorge. Vas genial”.

Me dirijo hacia otros grupos. Observo que Luis sigue acaparando el balón y lleva varios lanzamientos seguidos mientras Lucía espera para continuar con su ronda de lanzamientos. Me dirijo a Luis y le indico que vamos a realizar un cambio de rol y que él pasará a ser examinador, de este modo tendrá que llevar el control de los lanzamientos y no podrá coger el balón, pasando a intercambiar el rol con Manuela. Luis no parece estar conforme: “¿Por qué me cambias a mí?” Le indico que, para que dé la importancia que se merece a la colaboración, observe como Manuela es capaz de hacerlo sin molestar a sus compañeros, eso contribuye a que anoten más canastas, no hay interrupciones.

Finaliza la primera actividad. Los alumnos terminan de rellenar la ficha y me la entregan. Paso a explicar el juego del 21. Tras la explicación, pregunto: “¿Alguien tiene alguna duda?” Jorge contesta levantando la mano: “Yo. ¿Quién empieza?” Les indico que el orden de turnos se lo dejo a su elección. No parece producir mayores problemas, ya que los grupos comienzan el juego y van resolviendo las dudas que tienen durante la marcha.

Paso por cada uno de los grupos y veo que los alumnos están realizando la actividad correctamente, sin necesidad de aclarar el contenido de la ficha. Me acerco al grupo de Laura, Nacho, Julio y Clara, y pregunto: “¿Cómo vais? ¿Habéis entendido el juego?” Me responden todos que sí, que ya habían jugado antes. Clara está muy motivada y pega saltos cada vez que sus compañeros encestan, se muestra muy involucrada con su grupo y con la actividad.

En el grupo de Jorge, Martina, Leticia y Jaime están acabando la actividad. Jorge lleva 19 puntos y tiene que lanzar desde el tiro libre. “No vale tirar a fallar”, dice Jaime. Jorge le contesta: “¿Por qué no va a valer?” No quise intervenir en ese momento, de modo que pudiese ver cómo resolvían la cuestión. Jorge lanza y falla el tiro y el rebote lo coge Martina. Falla el lanzamiento y recoge el balón Jaime, que encesta y suma 18 puntos. Anota el primer tiro libre y se pone con 19. Le digo: “Tiene que encestar los dos, ¿qué opina Martina?” Ella contesta: “Sí, porque como coja el rebote Jorge, la va a meter.” Jaime no anota el primer tiro libre haciendo que el balón rebote con mucha fuerza y salga despedido lejos. Era el turno de Leticia, pero creo que se había confundido y estaba focalizado en ganar a Jorge. Finalmente, Jorge encestró su lanzamiento y ganó, pero choca los cinco con su compañero Jaime en señal de *fairplay*, ya que se llevan muy bien.

Cuando quedan 5 minutos para acabar, reúno al grupo en el centro del gimnasio para realizar la reflexión final. Cabe destacar la actitud de Leonor, quien se encontraba frustrada por no haber

podido ganar el 21 en su grupo, y comenta: “Hugo ha hecho trampa, porque se ha restado puntos para no ir a 31, tenía 20 y después ha dicho que tenía 19, entonces ha encestado y así gano yo también...”

En ese momento, le pregunto al observador de grupo, que era Miguel, acerca de lo ocurrido, y comenta que no es así: “Hugo tenía 19, seguro.” Leonor escucha pero finalmente se sienta en el suelo y dice: “Sí, claro... ¡Es un tramposo!” Tras esto, procedo a realizar preguntas al grupo sobre el que tenía que evaluar en la rúbrica: “¿Qué problemas habéis encontrado en la sesión de hoy?” Mencía, que era la experta, comenta que han conseguido 27 puntos en la primera actividad y que en el 21 había ganado María el primero y Juan el segundo. María comenta que Juan a veces no había estado pendiente de los lanzamientos suyos y era el examinador: “Ha habido varios tiros que no los has apuntado, que te lo ha tenido que decir Daniel”. Juan se defiende diciendo que el rol de examinador era aburrido y que no le había gustado.

Por último, los alumnos completan la ficha de coevaluación. Recogemos el material y finalizo la sesión indicándoles que el próximo día comenzaremos con los pases y recepciones.

3ª SESIÓN | JUEVES 29 DE ABRIL

Para arrancar esta sesión, comento a los alumnos que trabajaremos los pases de pecho y las recepciones. Les explico el tipo de actividades que realizaremos, haciendo hincapié en que seguiremos la estructura de las dos primeras y que, además, hoy toca rotar las funciones dentro de los grupos.

Durante la explicación, he tenido que llamar la atención a Leonor en un par de ocasiones ya que se encontraba hablando con su compañera de al lado Martina. Insisto en que, si quiere comentar algo, levante el brazo para poder hablar. Los alumnos no quieren realizar ninguna pregunta al acabar, denoto que tienen ganas de bajar al gimnasio rápidamente, ya que se colocan rápido en la fila para bajar al gimnasio.

Tras finalizar el calentamiento, que se desarrolla sin aspectos a destacar, los alumnos se colocan con sus grupos de trabajo en la canasta del día anterior. Leen en grupo la ficha y tienen alguna duda en cuanto a la disposición para los pases. “Tenéis marcas en el suelo que delimitan desde donde tenéis que dar el pase y donde recibirlo”, apunto. “El alumno que no tiene rol hoy será el que controle el tiempo. Tenéis 1 minuto por intento.”

Algunos grupos muestran más dificultades en la actividad, como en el caso del de Sergio, Luis, Manuela y Lucía, donde se encuentran excesivamente cerca, sin respetar las distancias de los pases. “Chicos, no podéis lanzar ni recibir el pase por delante de la línea. Esos no contarán.”

Ellos igualmente siguen llevando la cuenta, sin reiniciarla, aunque después si tienen en cuenta lo que les comento.

Mientras me desplazo por los diferentes grupos oigo que, en uno de ellos, comienzan a aplaudir y me acerco a ver qué sucede: “¿Qué ocurre? ¿Ya habéis terminado?” Nacho, que acaba de realizar el último pase, me dice: “Hemos llegado a 50 pases sin que se caiga. ¡Si es que somos el mejor grupo!”

En esta sesión, la observación la centro en el grupo de Laura, Nacho, Julio y Clara. Veo que realizan los pases correctamente cuando estoy observando de forma constante pero, al cabo de un rato, dan los pases con una mano, especialmente en el caso de Laura, quien juega al baloncesto. “Con una mano no es lo que tenemos que hacer ahora”, señalo. Me contesta: “Es que sé hacer el pase de pecho ya. Lo practico en baloncesto todos los días”. Clara era la experta del grupo en la sesión y no comentó nada a su compañera. Si bien es cierto que es una alumna tímida y suele ser muy discreta, por lo que le cuesta más dar instrucciones a un compañero. Le digo: “Clara, tienes que decirle a tus compañeros cuando están realizando mal el pase. Porque ahora os ha tocado empezar la cuenta de nuevo”. Me contesta con un “vale” y sigue con la actividad. Observo a otros grupos.

Jorge, que en ese momento ejercía de experto de su grupo, me pregunta: “Siendo experto, ¿todos deben realizar el ejercicio como yo les digo? ¿O qué?” Le contesto: “No hace falta. Pero sí es necesario que les expliques como lo haces tú y porqué te ayuda para realizar la actividad”.

Leticia no entiende uno de los gestos técnicos que venían en el dibujo de la ficha del pase de pecho y me pregunta cómo se hace exactamente. Le explico, de acuerdo a lo que pone en la ficha, y le pregunto al experto de su grupo que pueda confirmar si es así o si no.

Después, Daniel se dirige hacia mí y me dice: “¿Cuándo vamos a acabar? Es que me aburro.” Le pregunto que por qué se aburre. Me contesta: “Es que no me gusta el baloncesto. Además los de mi grupo son unos aburridos. ¿Me puedo cambiar a otro grupo?” “Ya sabes que los grupos no se van a cambiar, ¿qué rol tienes hoy?”, contesto. Daniel: “Soy observador. Es que hoy falta María, que le tocaba a ella”. Le contesto: “¿Has tenido que intervenir en alguna ocasión hoy?” Sí, porque ha habido un pase que Mencía le ha dado muy fuerte a Juan y le ha torcido el dedo para atrás, pero ya está bien (me indica con gestos lo del dedo)”. Le pregunto cómo ha intervenido en esa situación. “Le he dicho a Mencía que el pase no puede darlo tan fuerte. Juan se ha sentado un momento en el banquillo porque le dolía mucho, pero ha vuelto rápido”, comenta. Le indico que esto lo tiene que anotar en la ficha al final de la sesión.

Finaliza la primera actividad y pido a los examinadores que me entreguen las fichas. Explico la parte de juego, que comenzamos con “estrella”. Tras ello, distribuyo a los grupos en las dos

mitades de campo para comenzar. En este caso el agrupamiento es aleatorio. Ejemplifico la actividad siendo yo el que está en el medio y realizando los pases y recepciones a los alumnos que están en el círculo. Les indico que todos tienen que haber pasado por el medio para finalizar la actividad. Empiezan la actividad.

A Julio se le cae el balón, Juan se ríe y le dice que esté más atento. “¿Qué dices tú? Si eres un paquete...” Juan no contesta, parece que lo dice en tono amigable, no obstante le recrimino a Julio que emplee un término despectivo.

Para el juego de “colores” vuelven de nuevo al agrupamiento habitual. Tras la explicación previa, algún alumno tiene dudas. Manuela pregunta: “Pero, ¿entonces yo solo se la puedo pasar a los de mi equipo?” Le contesto: “Eso es. Solo a los de tu grupo. Y recordad que el objetivo es llegar a 30 pases. Más cosas, yo tendría cuidado en no golpear el balón de otros grupos, porque en ese caso saldréis perdiendo ambos y os tocará volver a empezar”.

El equipo de Leonor, Miguel, Blanca y Hugo llega a los 30 pases y Hugo lo celebra gritando: “¡Ya! ¡Ya está! Hemos llegado a 30”. En ese momento les indico que son el grupo ganador y, tras revisar el reloj, pongo fin a la actividad ya que se había acabado la hora y no daba tiempo a la reflexión. Indico a los alumnos que hay que recoger el material rápidamente y que la reflexión la haríamos el siguiente día en el aula de forma breve. Los alumnos suben a su aula.

4ª SESIÓN | MIÉRCOLES 5 DE MAYO

En el aula, nada más llegar, se me acercan varios alumnos, entre ellos Hugo, que me pregunta: “¿Qué vamos a hacer hoy? ¿Vamos a jugar el partidillo final?” Le indico que hoy no, que se sienten en su pupitre, para que lo pueda explicar.

“Bueno chicos, en la sesión de hoy trabajaremos sobre el pase picado y las recepciones que, como veréis más adelante, tiene diferencias con respecto al pase de pecho. Además, el último día no hubo tiempo de realizar la reflexión final, pero he pensado que mejor la juntamos con la de la sesión de hoy y podemos establecer semejanzas y diferencias”. María, quien no pudo venir en la sesión anterior, me dice: “Yo no pude venir el otro día porque tenía médico. ¿Tengo que hacer algo?” Le digo que no, que no pasa nada. Que se centre en la sesión de hoy y que le toca desempeñar el rol del otro día. Tras esto, bajamos al gimnasio.

Mientras bajamos las escaleras, Miguel me pregunta: “Cuándo acabemos el baloncesto, ¿vamos a hacer una Unidad Didáctica de fútbol?” Le contesto: “No, Miguel. Este ha sido el deporte escogido y después seguiréis con la programación de la asignatura”. Clara, que estaba escuchando la conversación, añade: “A mí me habría gustado hacerlo de voleibol, es el deporte que practico en el cole y mi entrenadora dice que se me da bastante bien”. Contesto: “¡Qué bien!

Es importante que todos hagáis actividad física fuera del cole, sea un deporte o cualquier otro tipo de actividad. Sobre todo a vuestra edad”.

Llegamos al gimnasio y, una vez hemos finalizado el calentamiento, en el que no se producen novedades significativas, comenzamos con la primera actividad. Los alumnos se distribuyen en las 5 zonas del campo (las mismas que el día anterior).

Mientras introduzco las cuerdas para delimitar la zona de bote del balón, los alumnos ya saben para qué son: “Ahí es donde tiene que botar el balón, ¿verdad?”, pregunta Jaime. Entrego las fichas a todos los grupos y comienzan a trabajar. Laura le dice a Julio que no se adelante cuando va a recibir el pase picado, a lo que este contesta riéndose: “Es que no puedo mirar al balón y al suelo al mismo tiempo”. Clara, que se encontraba detrás de Julio, le indica que tienen que respetar la distancia establecida entre pasador y receptor, que si no es así no cuenta.

Nacho realiza el pase pero hace botar el balón al principio y muy alto, lo que impide que el receptor lo pueda recoger. Julio, desempeñaba en esta sesión las labores de experto, le corrige la forma de realizar al lanzamiento: “Nacho, que tiene que botar dentro de las cuerdas y con tanto bote es más difícil cogerlo”. Nacho se ríe porque lo había hecho intencionadamente para interrumpir la secuencia de pases. Refuerzo la conducta de Julio e intento motivar a Nacho para que vuelva a introducirse en la tarea: “A Nacho parece que no le gusta la idea de jugar el partido final. Pues de vosotros depende”.

Me paso por otros grupos. En el de Lucía, Sergio, Manuela y Luis, este último se dedica a lanzar desde la línea de triple lanzamientos a la canasta, lo cual interrumpe la actividad de otro grupo que se encontraba en esa zona. Me acerco hasta él y le digo: “Luis, si no quieres realizar la actividad junto a tus compañeros, puedes sentarte a descansar, pero tampoco podrás jugar el partido final”. Me contesta: “Jo, siempre me dices cosas a mí cuando hay otros grupos que también lo están haciendo”. Tras esto, Luis se dirige hacia la esquina donde están las colchonetas para tirarse sobre ellas. En ese momento, prefiero no intervenir y dejar unos minutos para que recapacite. A los pocos minutos decide volver con su grupo, pero sigue mostrando una actitud similar. El profesor tutor interviene y le llama para que vaya hasta su mesa (en la antesala del patio), donde le realiza preguntas para saber el porqué de su comportamiento (esto me lo contó posteriormente el tutor).

Tras acabar la actividad de pase picado, el grupo de María, Juan, Mencía y Daniel se felicitan porque han conseguido superar una marca anterior. Se chocan las manos entre todos y se oyen comentarios de ánimo y buen trabajo. En esta sesión decidí centrar mi observación en el grupo de Leonor, Miguel, Blanca y Hugo, pero no pude anotar un gran número de conductas

relevantes, ya que su desempeño fue según lo esperado y otros grupos demandaron en mayor medida mi atención.

Pasados 20 minutos, doy por finalizada esta primera actividad y solicito a los examinadores de cada grupo que me entreguen la ficha. Realizamos unas dinámicas de juego, en la que repetimos el juego de la sesión anterior, llamado “estrella”, pero con la variante de que los pases tendrían que ser picados. En este caso, presto atención al grupo del fondo y observo que Daniel le explica a María el funcionamiento de la actividad, puesto que no estuvo el día anterior y no lo conocía. Esto fue sin directriz previa por mi parte, es por ello que estuve atento para saber si se producía dicha conducta de ayuda por parte del experto.

Divido a la clase en dos grupos de 10 y pido 2 voluntarios rápidos para colocarse en el centro. Entrego al balón a ambos y comienza la actividad. En uno de los grupos observo que, de forma rápida, la actividad empieza a desvariar un poco, hay alumnos que tardan en devolver el pase, algunos realizan pases con una mano, otros directamente controlan el balón con el pie...

A los 5 minutos decido iniciar la segunda actividad. En el “mix de pases”, especifico lo siguiente: “Seguiréis en los mismos grupos que ahora, pero el que está en el medio formará parte del círculo. La secuencia de pases es saltándose al que está a vuestro lado y tiene que seguir el orden de pase picado, pase de pecho, luego otra vez pase picado, pase de pecho, etc. ¿Se ha entendido?” Martina levanta la mano: “A mí no me ha quedado claro. ¿A quién se la tienes que pasar?” Le contesto: “Siempre tienes que saltarte al compañero de al lado. Si tú tienes al lado a Laura, a ella no se la puedes pasar, pero sí a Sergio que está después de Laura”.

Jorge le dice a Lucía que no le tocaba dar pase picado: “Era sin botar ahora”. Lucía se da cuenta en el momento y se da la vuelta y comienza a reírse junto con Leonor. En esta actividad, al haber un agrupamiento diferente, no observo conductas relevantes más allá de algún caso como el anterior, donde señalan no haber recibido el pase siguiendo la secuencia.

Ya en la reflexión, entrego las fichas de coevaluación para que los alumnos evalúen a su grupo en la sesión de hoy. Asimismo, realizo algunas preguntas acerca de la sesión anterior como: “¿Qué os pareció el juego de estrella? ¿Creéis que funcionó igual que en la primera dinámica de pases? ¿Por qué?” Leonor contesta: “No. Porque en la primera todos teníamos claro cuál era nuestro rol, pero sin embargo en la segunda fue más complicado. Y hoy ha vuelto a pasar igual, cada uno se ha puesto a hacer lo que quería”. Añado: “¿Creéis que el hecho de que en el juego, al estar mezclados los grupos, ya no hemos desempeñado nuestras funciones? Por eso no ha funcionado y hemos tenido que cortar la actividad. Quiero que reflexionéis sobre eso en la ficha que os he entregado”. Mientras los alumnos terminan de completar la ficha, recojo el material

junto al tutor. Me entregan las fichas y los alumnos suben a lavarse las manos y vuelven al aula. Finaliza la sesión.

5ª SESIÓN | JUEVES 6 DE MAYO

En esta sesión, comenzamos el trabajo con la habilidad de bote. Como en el resto de sesiones, se realiza una explicación en el aula previa a bajar al gimnasio. En primer lugar, pregunto al grupo quienes consideran que saben botar el balón. Casi todos los alumnos levantan la mano y pregunto a uno de ellos el por qué. Se trata de Mencía, que responde: “Pues porque juego al baloncesto y ya llevo practicándolo varios años”. Le respondo: “Con esta sesión intentaremos poner a prueba las habilidades de aquellos que ya saben botar, pero también servirá de aprendizaje para aquellos que aún no lo tienen controlado”. Les indico que, tras el calentamiento, tendremos un tiempo de experimentación libre. “Nos colocamos en la fila y bajamos al gimnasio en silencio”, indico.

Una vez abajo, los alumnos, tras dejar las mochilas, comienzan a realizar carrera continua por el exterior del campo de baloncesto. Hay algún alumno que aprovecha que no estoy mirando (estoy desinfectando el material) para dejar de correr o colgarse de las espalderas.

Llamo la atención a Jaime por este motivo, ya que está subido a una de las barras de sujeción traseras de la canasta: “Baja de ahí, Jaime. Es muy peligroso y lo que tienes que hacer es calentar como están haciendo los demás”. Como en esta sesión ya empieza a hacer calor y, teniendo en cuenta que con la mascarilla cuesta respirar más, decido no hacerles dar más de 4 vueltas: “Vamos a comenzar”. En este momento, Martina, Jorge y Nacho se acercan a coger los balones, pero les digo que no es el momento, que ahora vamos a hacer el calentamiento específico, como todos los días.

Al poco de empezar a calentar las extremidades observo que, al fondo, hay un grupo de niños que no realizan los ejercicios y están hablando por lo que les llamo la atención para que se centren.

Una vez termina el calentamiento, entrego un balón a cada niño para que puedan ir experimentando el bote a lo largo de la cancha. Comento al grupo: “Podéis botar el balón en parado, en movimiento los que tengáis mayor manejo, intentar pasar de una mano a otra, pasarlo por debajo de las piernas”...

Mientras los alumnos experimentan, me dedico a observar algunas conductas relevantes. A Manuela se le escapa el balón, pero no se atreve a cogerlo directamente porque hay otros alumnos haciendo el ejercicio. En ese momento, Juan se agacha para coger el balón y entregárselo a Manuela, que le da las gracias. Por otro lado, cabe destacar una actitud disruptiva

en el caso de Luis, quien no se encontraba botando y decidió molestar a otros compañeros mientras realizaban la actividad. En ese instante, lanza su balón contra el de Nacho, por lo que salieron ambos balones rebotados lejos de su posición. Nacho le recrimina la acción diciendo: “¿Qué haces? ¿Eres bobo?” Luis le dice algo que no llego a captar y ambos recogen el balón y continúan con la actividad.

Terminamos la fase de experimentación y comenzamos con los agrupamientos habituales, por lo que los alumnos se disponen en las zonas de siempre. Realizo la explicación de la actividad y entrego a cada grupo la ficha explicativa de la misma. Les indico que reduciremos los intentos a 3 por el uso de la mascarilla. Explico cuáles son los puntos de salida y de llegada y qué deben tener en cuenta para acompañar el bote con el desplazamiento, realizando un ejemplo con un balón. Insisto en la rotación de los roles de la última sesión y tras ello, comienzan los grupos a realizar la tarea.

En esta sesión, centro mi atención en el grupo de Martina, Jorge, Leticia y Jaime ya que completaré su ficha de evaluación grupal. El comienzo de la actividad se retrasa en este grupo ya que parecen estar decidiendo el turno que van a seguir. Comienza la actividad Jaime, al que se le escapa el balón justo cuando llegaba al final del recorrido, por lo que su primer intento es anotado por Martina (examinadora) como no conseguido.

Leticia omite a Jorge cuando este intenta explicar mediante un ejemplo cómo realizar el bote cambiando el balón de mano: “Que ya lo sé, pesado. Vamos a empezar”. Jaime le indica a Leticia que Jorge está desempeñando el rol de experto y que tiene que ayudarles para conseguir hacer la actividad correctamente. Leticia le dice: “Ya lo sé hacer”. Jaime le contesta: “Tú sí, pero Martina a lo mejor no, por eso”.

En el segundo y el tercero lo consigue sin aparente dificultad. Martina no consigue ninguno de los 3 intentos ya que se le escapa el balón en dos de ellos y en el otro se lo bota en el pie, no obstante, le digo que tiene otra oportunidad al final, ya que nos sobra tiempo y podremos practicar un poco más. Jorge consigue ejecutar la tarea bien en sus 3 intentos, al igual que Leticia, quien consigue también sus 3 intentos a la primera.

Tras observar que nos daba tiempo a seguir practicando, paso por los demás grupos para informar de que, los que no lo hayan conseguido a la primera, tienen una oportunidad al final para volver a intentarlo.

En el grupo de Luis, Manuela, Lucía y Sergio vuelvo a apreciar conductas que se repiten desde la primera sesión. En esta ocasión, observo que Manuela se sienta en la espaldera junto a Lucía, ya que Luis y Sergio están lanzando a canasta de manera continua cuando estamos con la actividad de bote. Llamo la atención a Luis y Sergio y les digo que si siguen así no jugarán el

partido final. Manuela y Lucía me dicen: “Ya estamos aburridas. ¿Podemos hacer la actividad con otro grupo?” Les indico que eso no es posible pero que en la siguiente actividad van a ser ellas quienes empiecen, de modo que Sergio y Luis tengan que ser examinadores de cada una de ellas. Permanezco durante ese tiempo con el objetivo de verificar que existe orden en el grupo y que anotan los resultados correctamente. Pasamos directamente a la siguiente actividad que es la del zig-zag de habilidad.

En este ejercicio, solicito a algunos voluntarios que me ayuden a colocar las picas y los conos en su sitio, ya que son bastantes. Una vez está el circuito preparado, cada grupo comienza desde su esquina hasta completar el relevo.

Leticia le explica a Martina cómo botar el balón. Martina es la siguiente en la fila y consigue empezar bien y en la cuarta pica del zig-zag se le escapa el balón. Martina le dice en voz alta: “Lleva el balón a tu lado, no delante. Que si no, te bota en los pies”.

En general, se aprecian conductas de cooperación ya que el hecho de cruzarse los dos circuitos provoca que tengan que estar alerta para no chocarse. María rebaja la velocidad que llevaba al ver que enfrente viene Julio y los dos se dirigen hacia el obstáculo del centro. “Pasa por la derecha”, dice Julio al tiempo que se frena mientras continua botando. “Vale, pues yo voy por la izquierda” contesta María, riéndose. Esta estrategia de comunicación se repite en varios casos con alumnos distintos.

En otro grupo, observo que cuando Clara está llegando al final del recorrido, se le escapa el balón y tiene que volver al punto donde estaba. Nacho, que estaba en la fila esperando para recibir el relevo, dice: “Si es que vosotras vais como una tortuga”.

Cuando quedan 5 minutos ordeno el fin de la actividad, y los alumnos se reúnen en torno a mí en el centro de la cancha. Entrego la ficha de coevaluación y tenemos un pequeño intercambio de ideas acerca de cómo se ha desarrollado la sesión. Jaime comenta: “La última actividad era muy complicada porque tenías que estar al bote del balón y no chocarte con el de enfrente”. Le contesto: “Esa es la gracia de la actividad. ¿Cómo has conseguido ponerte de acuerdo con el que venía contra ti?” Jaime responde: “Hablando a ver a qué lado iba cada uno”. A lo que añado: “Entonces ha sido cooperando, ¿no?” Jaime asiente con la cabeza. Mencía, sonriendo, añade: “Pues yo me he chocado con Blanca y se nos ha escapado el balón a las dos”.

Insisto en la necesidad de comunicarse y de trabajar en equipo ya que en esta última actividad no había un grupo ganador, sino que era necesario que todos estuviésemos cooperando para conseguir alcanzar el mayor número de relevos. Los diferentes grupos terminan de completar la ficha de coevaluación mientras recojo el material, cuando me la entregan todos, suben al aula y finaliza la sesión.

6ª SESION | MIÉRCOLES 12 DE MAYO

Antes de bajar al gimnasio, realizo una explicación acerca de cómo se desarrollará la última sesión de la Unidad Didáctica: “Chicos, tal y como os comenté en las sesiones anteriores, si llegábamos a la puntuación colectiva jugaríamos un pequeño torneo en la última sesión”. La mayoría de los alumnos celebran la noticia y se muestran muy motivados. Hay varios alumnos que preguntan cuáles van a ser los emparejamientos en los partidos. Sergio pregunta. “¿Vamos a hacer equipos nuevos?” Laura le contesta diciendo: “Ya dijo el otro día que no, que así estaban bien”. Tras la explicación y contestar a varias preguntas, bajamos al gimnasio donde comenzamos el calentamiento.

Durante el calentamiento, algunos alumnos se muestran más dispersos y no siguen la secuencia de movimientos que les voy indicando. Pido silencio en varias ocasiones, hasta que decido interrumpir el calentamiento, de tal modo que los alumnos hacen lo mismo y cesan en ese comportamiento. Después continúo con esta primera parte de la sesión.

Tras el calentamiento, procedo a explicar el primero de los juegos (K.O.), insistiendo en que es necesario que continuemos mostrando lo que hemos aprendido respecto al trabajo cooperativo y que, si bien esta sesión es un premio, lo importante no es ganar sino que puedan jugar y demostrar las habilidades que han experimentado en sesiones anteriores.

Explico el funcionamiento de la actividad y distribuyo a los grupos: 2 en una canasta y otros 2 en la otra. Hay un equipo que empieza descansando y entrará en la primera canasta donde se haya acabado el juego. Desde que doy los dos balones hasta que empiezan a jugar pasan un par de minutos, tiempo en el que deciden el orden de lanzamiento y algunos alumnos explican ciertos detalles a otros que no lo habían entendido. Leonor parece explicarle a Blanca algo respecto al juego empleando gestos mientras habla.

En un determinado momento, observo que Sergio es eliminado por Lucía, que ha conseguido encestar antes que ella. Sergio pega una patada al balón de baloncesto y le dice: “Te has adelantado. No vale.” Lucía le contesta: “Te equivocas. He lanzado desde detrás de la línea. Deja de picarte, que siempre estás igual”.

En general, percibo que los alumnos entienden la dinámica y se muestran bastante motivados con la actividad, incluso aquellos que tienen menor habilidad de lanzamiento. Nacho lanza y falla, su rebote se va lejos, por lo que Jaime aprovecha para encestar y lo elimina. Nacho encesta inmediatamente después y vuelve a la fila. Los alumnos le recuerdan que está eliminado, pero él hace como que no lo ha escuchado, por lo que le digo: “Nachó, ha enceestado Jaime antes e iba detrás de ti, te ha eliminado”. Nacho: “Buah, es que me eliminan a la primera”. Le indico que

apoye a sus compañeros, ya que si gana un compañero de su grupo, ellos conseguirían la victoria y permanecerían jugando en esa canasta.

A medida que avanza el juego y los equipos van rotando de una canasta a otra, observo que se producen algunas conductas cooperativas entre compañeros del mismo grupo, sobre todo de ánimo y apoyo. María: “Vamos Mencía. ¡Corre! Que solo te queda una...”

Otro elemento que detecto es que la dinámica va creciendo en intensidad, de modo que me veo obligado a eliminar la “final” que se disputaba entre los dos últimos alumnos: “Chicos, a partir de ahora vamos a eliminar la final a 2, porque la actividad está siendo intensa y con la mascarilla no podemos ajustar igual la respiración. Tomad un descanso y, cuando recuperéis un poco, volvéis al juego. Otra opción es que los 2 últimos descansen en la siguiente ronda”. Los alumnos me responden rápidamente que no, que volverían a incorporarse al grupo al comienzo.

Una vez acaba este juego, comenzamos con los partidos. Los emparejamientos serán los mismos con los que terminaron la actividad anterior. Les indico que los partidos son a 5 puntos y el equipo que gana se mantiene en la canasta, mientras el otro rota. De forma previa, observo que el grupo de Leonor, Miguel, Blanca y Hugo se junta para pensar estrategias. Leonor lleva la voz cantante y trata de que se asignen los marcajes individuales que van a hacer durante el partido al otro equipo. Cada uno propone un alumno al que marcar y una vez terminan se colocan para comenzar. El otro equipo también lo hace y una vez están listos comienza el juego con el salto inicial. Laura: “Salto yo”. Nacho también se ofrece, pero le indico que Laura lo ha dicho antes. Por el otro equipo es Hugo quien levanta la mano. Realizan el salto inicial.

En la otra canasta repetimos el proceso, siendo Jorge y Lucía los que saltan a por el balón. El grupo de María, Juan, Mencía y Daniel comienza descansando y les indico que es importante que realicen una observación ante las conductas de ayuda que se dan entre los grupos puesto que al final de la sesión hablaremos sobre ello. Les sugiero que se fijen en cómo se organizan en equipo, si todos participan en la jugada o son siempre los mismos, si se producen discusiones ante una misma jugada, etc.

Laura dice: “Que tenemos que tocar el balón todos. Hay que pasarla”. Julio, que tenía el balón, busca la forma de pasar el balón a Clara, que era la única que aún no lo había tocado en esta posesión. Laura recibe el balón y dice: “Clara, ¡sal de la zona!”

Hugo le pasa el balón a Miguel y este lanza pero no consigue llegar a canasta. Hugo dice: “Jobar, pero acércate más que estás solo, tío. ¡Eres malísimo! Vamos a perder al final...” Miguel no entra al trapo, pero llamo la atención a Hugo por su comentario.

Nacho sale con el balón fuera del campo y se vuelve a meter, sin reconocer que era fuera y saque para el otro equipo. Clara dice: “Es fuera, sacamos nosotros”. Nacho contesta: “Mentira, no he llegado a salir. No seas tramposa”. En ese momento comienza una pequeña discusión entre los dos equipos por ver quién se quedaba con la posesión del balón. Le doy el balón al otro equipo, ya que pude apreciar cómo había salido fuera. Nacho muestra su enfado por ello y dice no querer jugar más. En cuanto se pone el balón en juego y recupera el balón su equipo, parece olvidarse de ello y sigue jugando con normalidad.

En la otra canasta, observo que uno de los equipos ha ganado, por lo que entra el grupo que estaba descansando al partido. Lanzo el balón para el salto inicial.

Juan lleva varios lanzamientos seguidos intentados sin buscar opción de pase. Su compañera Mencía, le dice: “Pero pásala, que no juegas tú solo”. María: “Deja de jugarte todas, Juan. Que si no la tocamos todos la canasta no vale”. Le indico a Juan que recuerde la norma.

Sergio deja de jugar y se sienta en el banquillo. Dice en voz alta: “Paso de jugar más. Mi equipo es muy malo y es imposible ganar”. El otro equipo insiste en que vuelva, pero él, llorando dice que no. Lucía le dice: “Eres un picado. No sabes jugar”.

Cuando quedan 10 minutos para acabar, indico el final de los partidos. Los alumnos no parecen querer acabar y oigo a Daniel decir: “Venga. Última jugada”.

Comenzamos la reflexión final en la que debatimos acerca del desarrollo global de la Unidad Didáctica. “¿Qué os ha parecido la Unidad Didáctica? ¿Qué habéis aprendido?” Martina levanta la mano y dice: “Pues diferentes habilidades del baloncesto”. “¿Y qué más?”, respondo. Hugo comenta: “A colaborar con el resto de compañeros”. Les insisto en el tema de los roles y cómo ello ha contribuido a reforzar el trabajo en equipo, hasta el punto de que, en la última sesión, he podido apreciar una serie de conductas de apoyo que les voy ejemplificando. Hubo grupos que organizaron las estrategias previas al partido, tratando de establecer un reparto de funciones a nivel defensivo.

Tras esto, entrego a cada alumno el cuestionario final (véase anexo 2.2.), donde pueden evaluar de forma global algunos aspectos del trabajo en equipo. “Por favor, es importante que seáis sinceros y respondáis de acuerdo a cómo lo habéis visto”, aclaro. Una vez los alumnos completan el cuestionario, me los entregan y damos por finalizada la última sesión de la Unidad Didáctica.

2.2. Ficha de coevaluación de la sesión.

GRUPO:	0	1	2	3	4	5
SESIÓN:						
¿El experto ha comprendido la tarea y ha sido capaz de explicársela a sus compañeros de grupo?						
En caso negativo, indica por qué.						
¿El examinador del grupo ha completado las puntuaciones de sus compañeros?						
En caso negativo, indica cuál ha sido el problema						
¿El observador ha tenido que intervenir ante algún conflicto?						
En caso afirmativo, ¿cómo ha ayudado a resolverlo?						
¿Mi grupo ha recibido información y colaboración por parte de otros grupos?						
Indica un ejemplo.						
¿Cómo calificarías el grado de cooperación dentro del grupo?						
¿Qué aspecto mejorarías?						

2.3. Cuestionario final individual.

NOMBRE: GRUPO:	NUNCA		A VECES			A MENUDO		SIEMPRE		
¿Participo en las actividades junto al resto de compañeros?										
¿Ayudo a mis compañeros en la resolución de las tareas propuestas?										
¿Aporto ideas para que los demás compañeros puedan mejorar?										
¿Comprendo la importancia de colaborar junto con mis compañeros para lograr los objetivos?										
¿Acepto propuestas o ideas de mis compañeros?										
¿Soy capaz de explicar a los demás la ejecución de una tarea?										
¿Pensamos estrategias entre todos para que el grupo mejore en su tarea?										
¿Han sido aceptadas las opiniones de todos los componentes del grupo?										
¿Se han producido conflictos en mi grupo?										
¿Han sido resueltos?										
Del 1 al 10, ¿cuál crees que ha sido el grado de cooperación entre todos los componentes del grupo?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10