



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

*DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE
UNA PROPUESTA DE JUEGOS COOPERATIVOS*



Autora: Raquel García Ramón

Tutora académica: Cristina Rodríguez Motante

RESUMEN

El proyecto de TFG que se presenta a continuación se ha llevado a cabo con el objetivo de hacer ver la importancia que tiene la Inteligencia Emocional hoy en día y su relevancia en el desarrollo de los alumnos como futuros individuos de la sociedad. De esta manera se aporta a la elaboración de recursos y materiales mediante una línea de investigación que ayude a seguir generando información y contenido sobre la Inteligencia Emocional.

Este proyecto se ha centrado en dos de los componentes de la Inteligencia Emocional, las relaciones interpersonales y la empatía, los cuales se trabajarán a través del juego cooperativo como recursos empleados. Los objetivos definidos por la propuesta planteada se resumen en el desarrollo de las capacidades y habilidades de identificación de emociones ajenas, el desarrollo de las relaciones interpersonales y la empatía y, por último, el fomento de la reflexión sobre los aspectos emocionales surgidos durante las sesiones.

Los datos que pueden obtenerse a través de la propuesta como línea de investigación pueden suponer una ayuda a la hora de conocer las relaciones interpersonales y el nivel emocional del aula de trabajo, de la misma forma que amplía los recursos para trabajar la Inteligencia Emocional.

ABSTRACT

The TFG project presented below has been carried out with the aim of showing the importance of Emotional Intelligence today and its relevance in the development of students as future individuals in society. In this way it contributes to the development of resources and materials through a line of research that helps to continue generating information and content on EQ.

This project has focused on two of the components of Emotional Intelligence, interpersonal relationships and empathy, which will be worked on through cooperative play as a resource. The objectives defined by the proposal can be summarised as the development of the capacity and skills to identify the emotions of others, the development of interpersonal relationships and empathy and, finally, the promotion of reflection on the emotional aspects that arise during the sessions.

The data that can be obtained through the proposal as a line of research can be a help when it comes to knowing the interpersonal relationships and the emotional level of the classroom, in the same way that it broadens the resources for working on Emotional Intelligence.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia Emocional, Empatía, Relaciones Interpersonales, Educación emocional,
Juego cooperativo, Educación Física

KEYWORDS

Emotional Intelligence, Empathy, Interpersonal Relationships, Emotional Education,
Cooperative Play, Physical Education

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	1
“CÓMO LLEVAR A LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL”	1
OBJETIVOS.....	4
JUSTIFICACIÓN	5
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES.....	10
CAPÍTULO II: EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: DE LO FÍSICO A LO EMOCIONAL.....	11
CAPÍTULO III: INTELIGENCIA EMOCIONAL	13
III. 1. Inteligencia Emocional.....	13
III. 2. Componentes de la Inteligencia Emocional	14
III. 3. Modelos de Inteligencia Emocional	15
CAPÍTULO IV: EDUCACIÓN EMOCIONAL	18
CAPÍTULO V: EL ASPECTO EMOCIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACION FÍSICA ..	21
V. 1. Aspectos que configuran la base de la Educación Física.	22
V. 2. Actitudes afectivas y sociales observables en sesiones de Educación Física.	23
V. 3. Estrategias para desarrollar la Inteligencia Emocional en Educación Física.	24
V. 4. Análisis de la presencia de las emociones en el currículo.	26
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: DESARROLLO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	28
CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE DISEÑO EDUCATIVO.....	28
VI. 1. Introducción	28
VI. 2. Justificación	28
VI. 3. Objetivos	30
VI. 4. Contenidos	31

VI. 5. Recursos y temporalización	32
VI. 6. Metodología	33
VI. 7. Actividades.....	35
VI. 8. Análisis de los aspectos emocionales y sociales trabajados en la propuesta.....	43
IV. Evaluación.....	54
CONCLUSIONES.....	58
ANEXOS.....	60
Anexo 1. Ficha de test sociométrico.	60
Anexo 2. Ficha sociométrica sesión 4.	61
Anexo 3. Normas del Kin-Ball.....	62
Anexo 4. Ficha sociométrica y emocional final de la propuesta.....	63
BIBLIOGRAFÍA.....	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de las competencias emocionales.....	17
Tabla 2. Actitudes observables en las sesiones de Educación Física.....	21
Tabla 3. Tipos de estrategias para trabajar la autonomía y las competencias emocionales...22	
Tabla 4. Objetivos definidos para la propuesta de intervención.....	28
Tabla 5. Contenidos curriculares de la propuesta de intervención.....	29
Tabla 6. Recursos a emplear para el desarrollo de las sesiones.....	30
Tabla 7. Sesiones de la propuesta de intervención.....	33
Tabla 8. Análisis de los aspectos emocionales de las sesiones.....	40
Tabla 9. Evaluación continua, registro anecdótico.....	52
Tabla 10. Evaluación final del alumnado.....	52
Tabla 11. Evaluación final de la propuesta de intervención.....	53

ÍNDICE DE IMÁGENES

Figura 1. Aspectos de la Educación Física.....	20
--	----

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

“CÓMO LLEVAR A LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL”

El aspecto emocional es un elemento fundamental de la vida cotidiana y es por ello por lo que, en las últimas décadas, el incremento de su relevancia ha impulsado su investigación.

La teoría de la Inteligencia Emocional es un campo de estudio cuyo crecimiento ha resultado notable. Desde los pioneros estudios a finales de los años 80 de Howard Gardner, defendiendo su teoría de las Inteligencias Múltiples; años posteriores fueron seguidos por Peter Salovey y Jhon Mayer quienes a través de su trabajo formularon las primeras propuestas para definir la Inteligencia Emocional. Sin embargo, fue Daniel Goleman quien, con su obra, finalmente, postuló la definición más cercana con la que hoy en día se puede definir como Inteligencia Emocional.

A lo largo de los diferentes años cursados en el Grado de Educación Primaria, la Inteligencia Emocional ha supuesto un tema con un gran peso teórico al cual se le ha otorgado una gran relevancia como elemento fundamental en la educación. En cambio, a la hora de llevarlo a la práctica esto supone un reto ya que, generalmente, se presentan diferentes dificultades para llevarlo a cabo las cuales se indicarán más adelante.

Dentro de la sociedad las escuelas juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los individuos. Tal y como hemos señalado anteriormente, el aspecto emocional supone un elemento vital en las personas por lo que la escuela debe impulsar y favorecer a través de diferentes propuestas el trabajo del mismo.

Las investigaciones de los autores anteriormente mencionados marcaron un punto de inflexión en el enfoque de cómo debía plantearse la educación, comenzando la lucha por el cambio en la misma contra el aspecto no emocional que hasta entonces estaba presente en las escuelas hasta antes del actual siglo. Hasta esta fecha, las escuelas pretendían reducir la parte emocional de los alumnos de manera que la prioridad fuera el control del

cuerpo y mente del alumno, además de otros factores como el tiempo (Casassus, 2006, citado por García, 2012).

Atendiendo a García (2012), las escuelas anti-emocionales marcaban una clara diferencia entre el pensamiento racional, al cual otorgaban mayor importancia; y pensamiento emocional, siendo el primero catalogado desde el punto de vista objetivo mientras que el segundo desde la perspectiva subjetiva. El pensamiento objetivo, se relacionaba directamente con campos como la lógica y las matemáticas debido a la herencia histórica de la cultura griega. Por otro lado, el pensamiento subjetivo, es decir, las emociones realizan una evaluación de las situaciones vivenciadas de manera que a partir de ellas el sujeto da un significado a las mismas siendo esto un recurso de toma de decisión y conciencia de las relaciones con el mundo, el resto de las personas, etc.

Estos dos factores, la razón y las emociones, constituyen por tanto dos aspectos complementarios en la vida de los individuos por lo que es necesario que ambos sean incluidos dentro del proceso educativo de los mismos.

No obstante, de la misma manera en la que la Inteligencia Emocional tiene un gran peso teórico, a la hora de llevarlo a la práctica se manifiestan diferentes dificultades. Sánchez (2001) a través de sus estudios hace referencia a estos inconvenientes incidiendo en diversos factores a tener en cuenta a la hora de escolarizar las emociones.

En primer lugar, el docente generalmente se ha visto como una figura educativa cuya competencia se mide por el grado de dominio de sus conocimientos y por el aliciente de tener vocación. Sin embargo, además de estas dos características, resultan indispensables otras con las cuales definir a un buen profesor como saber enseñar, organizar, programar y evaluar, de tal forma que el alumno obtenga un mayor y mejor aprendizaje, atendiendo no sólo a unos contenidos propios de una materia, sino también tener en cuenta el aspecto emocional. Es por ello por lo que la formación de los docentes debe ser desde un punto inicial orientada tanto a los conocimientos teóricos como a los emocionales.

Por otro lado, también juega un papel relevante a la hora de escolarizar las emociones la planificación y organización didáctica, ya que, no existe una coordinación entre los departamentos de las diferentes materias. Esta falta de coordinación supone que cada departamento estructure su asignatura acorde a su doctrina de tal manera que los objetivos

enfocados al desarrollo integral del alumno no encuentren conexión entre ellos y dificulte su logro.

Por último, relacionado con la primera dificultad mencionada, se presenta una tercera en la que los docentes vuelven a ser protagonistas. La docencia es una profesión que supone una gran implicación en lo referido a tiempo y trabajo y, aun así, el hecho de dominar e impartir ciertos conocimientos a lo largo de diferentes cursos supone una ventaja, ya que, dicho dominio hace que la enseñanza sea más sencilla. Al final, trabajar este tipo de aspecto recae en tareas específicas realizadas. El problema surge en el momento en el que los docentes deben adoptar nuevos estilos de enseñanza y aspectos a tener en cuenta, como los afectivo-emocionales, los cuales son diferentes a lo que hasta ese momento han llevado a cabo. Todo ello supone así un sobre esfuerzo en lo relativo a aprender y aplicar nuevos modelos de enseñanza por parte de los docentes.

Como conclusión, llevar a la práctica la Inteligencia Emocional dentro del área de Educación Física presenta una serie de dificultades que obstaculizan su aplicación, sin embargo, esto no quiere decir que no pueda llevarse a cabo. La tarea del docente debe experimentar un cambio en cuanto a su didáctica y los recursos empleados de manera que, a la hora de trabajar la Inteligencia Emocional, no se realice de manera estandarizada.

OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo consiste en el diseño de una propuesta de intervención a través de la cual se desarrollen, trabajen y analicen dos componentes de la Inteligencia Emocional a través de juegos de carácter cooperativo. El tema trabajado en este proyecto tiene una gran amplitud por lo que los objetivos establecidos del mismo están orientados hacia la propuesta de intervención diseñada. A través de este trabajo pretendo lograr los objetivos siguientes:

- Aportar un recurso útil para la investigación de la Inteligencia Emocional en la Educación, más concretamente en el área de Educación Física.
- Ampliar mis conocimientos sobre este campo de investigación de cara a futuros proyectos y mi formación como docente.
- Utilizar estos conocimientos de cara a la elaboración de recursos y materiales para trabajar las emociones dentro del área de Educación Física.
- Desarrollar habilidades para reconocer las emociones y elaborar estrategias y recursos de afrontamiento a las mismas.
- Fomentar e impulsar el reconocimiento e identificación de las emociones por parte de los discentes.
- Trabajar la Inteligencia Emocional a través de la cooperación como recurso metodológico.

JUSTIFICACIÓN

En el siguiente apartado se reflejan las diferentes justificaciones por las cuales he escogido el tema para el desarrollo de este proyecto de Fin de Grado. Estas justificaciones hacen referencia a lo personal, lo académico y, por último, en relación con las competencias del Grado cursado.

Justificación personal

En el día a día de cualquier persona las emociones juegan un papel fundamental. Desde la experiencia personal, no sólo durante los años cursados de este Grado, donde se realizan los dos periodos de Prácticum, sino también respecto a la experiencia en el trabajo con niños a través de actividades físicas extraescolares he podido comprobar la influencia que tienen las emociones sobre los individuos.

Ya en la edad adulta en numerosas ocasiones resulta difícil lidiar las emociones generadas a causa de ciertas situaciones. Es por ello por lo que veo fundamental que, desde temprana edad, los alumnos sean educados de la misma forma en lo cognitivo como en lo emocional con el objetivo de que sean capaces de reconocer, gestionar y desarrollar sus competencias emocionales. De esta manera los niños pueden adquirir diferentes estrategias para que a medida que crezcan y se desarrollen sepan adaptarse a las diferentes situaciones y saber responder a ellas, teniendo en cuenta las emociones que generan.

El hecho de que las personas, sobre todo desde temprana edad, tengan la capacidad para poder identificar, controlar y responder adecuadamente a las emociones que las situaciones a las que se enfrentan genera, supone un factor ventajoso en los diferentes ámbitos de la vida de una persona (social, laboral, académico, etc.)

Para concluir, por todo lo mencionado, el tema escogido para este proyecto nace del interés por aportar en el cambio de lo ya comentado, sirviendo esta propuesta como una línea de posible, investigación, trabajo y puesta en práctica futura. De esta manera, puedo favorecer la difusión de la relevancia del aspecto emocional de tal forma que tenga cada vez más volumen y sea mayor la concienciación de lo importante que supone la formación emocional tanto de los discentes como de los docentes. Como futura maestra especialista he decidido trabajar este tema desde la Educación Física ya que considero que esta

materia ofrece una gran variedad de posibilidades y recursos para llevarlo a cabo, al mismo tiempo que esta área sea cada vez más valorada al igual que el resto de materias como parte fundamental en el desarrollo de los alumnos.

Justificación académica

Actualmente, la Inteligencia Emocional y la Educación Emocional son elementos que han adquirido mucha relevancia dentro del ámbito educativo. La importancia de estos aspectos se ve reflejada tanto en áreas encaminadas a lo cognitivo mayormente, como en áreas donde lo cognitivo y lo corporal van de la mano, como es el caso de Educación Física.

Para Goleman, la Inteligencia Emocional consiste en la habilidad de conocer y manejar las propias emociones, saber motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones (Goleman, 1995, citado por Bisquerra 2009). Este mismo autor defiende la idea de que la Inteligencia Emocional es incluso más importante que la inteligencia cognitiva, ya que contiene diferentes elementos emocionales, sociales y personales que se producen diariamente en la vida de cualquier sujeto. Basándose en el estudio realizado por el psicólogo Jack Block, en el cual compara sujetos con un alto nivel de CI (Cociente Intelectual) y sujetos con aptitudes emocionales muy desarrolladas, este autor aclara que aquellos individuos que presentan un elevado desarrollo emocional presentan cualidades que hacen más auténticos a los seres humanos, por ejemplo: extraversión, alegría, falta de timidez, mejor expresión emocional, mayor sociabilidad, etc. (Goleman, 2010)

En el plano aplicado o práctico de este concepto encontraríamos la Educación Emocional, entendida por Bisquerra (2011) como una respuesta educativa para aquellas necesidades sociales que son atendidas menormente en las áreas educativas. Todas estas necesidades también pueden darse en el área de Educación Física, por lo que trabajar la Educación Emocional dentro de la misma puede favorecer que, en el caso de que surjan estas situaciones, los discentes sean capaces de reconocer sus emociones, entender su causa y saber gestionar y responder adecuadamente ante ellas.

Relacionando estos dos aspectos con el área de Educación Física, en el caso de la IE (Inteligencia Emocional) las situaciones generadas durante sus sesiones pueden fomentar

el desarrollo de habilidades de autocontrol, autoconfianza, motivación, empatía, etc.; a la vez que a través de la Educación Emocional pueden trabajarse de manera que los discentes sepan cómo gestionar estos elementos, ya sean positivos o negativos derivados. El desarrollo óptimo de la Inteligencia Emocional, a través de la Educación Emocional, conllevará un íntegro desarrollo del sujeto favoreciendo así aspectos ventajosos respecto a su vida en sus diferentes ámbitos, personal, social, emocional, académico, laboral, etc.

Por ello, atendiendo al Decreto 26/2026, de 21 de julio, por el cual se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en Castilla y León, dicho desarrollo de la Inteligencia Emocional debe aplicarse e impartirse de manera que forme parte del objetivo principal definido para esta etapa:

Los alumnos y alumnas, al finalizar la etapa, deben disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicas, hábitos de trabajo individual y de equipo, de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismos, interés, curiosidad, sentido crítico y creatividad en el aprendizaje y la iniciativa emprendedora, que les permitan proseguir con éxito su formación en la educación secundaria obligatoria. (p. 34158)

Justificación acorde a las competencias del Grado

Para finalizar, de acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, este trabajo de investigación fomenta las siguientes competencias generales propias del Título de Grado Maestro en Educación Primaria:

COMPETENCIAS GENERALES DE LA GUÍA DOCENTE	COMPETENCIAS QUE DESARROLLA EL TRABAJO
Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel	Aplicación de los conocimientos previos adquiridos durante la etapa de educación secundaria, de manera que estos sirvan de experiencia para la consideración de diferentes aspectos a tener en cuenta

que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	durante el transcurso del Grado de Educación Primaria y, de manera más específica, en la mención de Educación Física.
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-.	Utilización y aplicación útil de los conocimientos adquiridos en el Grado de Educación Primaria y la mención de Educación Física, de forma práctica en las diferentes situaciones educativas experimentadas y planteadas durante la formación como docente.
Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.	Recopilación de información a través de diferentes vías (observación, instrumental) que permitan el posterior análisis y calificación de esta para su posterior estudio.
Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado	Capacidad para comunicarse de manera clara y concisa, haciendo uso de una terminología propia de ámbito educativo, particularmente de Educación Física.
Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	Capacidad para poner en práctica las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje y de recopilación y análisis de información para la realización de trabajos posgrado y situaciones de carácter educativo.
Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación	Puesta en práctica de los principales valores que permitan y ofrezcan una educación basada en la igualdad de género, de oportunidades y la aceptación

integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.	de los diferentes niveles de habilidades y capacidades del alumnado.
--	--

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

La Inteligencia Emocional es un campo de investigación muy amplio que cuenta con numerosos estudios sobre su origen, características, causas, etc. Para poder desarrollar este trabajo, he realizado una búsqueda de los diferentes documentos sobre la Inteligencia Emocional, la Educación Emocional y la influencia de ambas en el contexto académico.

En el caso de la Inteligencia Emocional ha ido cobrando cada vez más importancia en los últimos años y, por ello, existe una gran variedad de información, ya no sólo enfocada hacia sus principales características sino también a cómo influye en diferentes ámbitos (académicos, laboral, deportivo, etc.).

Las teorías explicativas sobre las emociones comenzaron a tener lugar a partir de la mitad del siglo XX. Como indica Bisquerra (2009, p.125), las primeras investigaciones que pueden tener relación con la IE hacen referencia a los enfoques de la psicología humanista y el consueling llevados a cabo por autores como Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers. Seguidamente la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis y la terapia cognitiva de Aaron Beck.

Estos estudios mencionados son antecedentes de lo que hoy se denomina Inteligencia Emocional, entre los cuales podemos destacar algunos de los principales trabajos previos, como son los de los autores Reuven Bar-On, creador del concepto *cociente emocional*, Peter Salovey y Jhon Mayer, fundadores del concepto de *Inteligencia Emocional*, y; por último, Daniel Goleman, quién expande aún más este término años más tarde.

Salovey y Mayer, definen la Inteligencia Emocional como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990, citado por Bisquerra, 2009). Por otro lado, Goleman (2010) da un paso más y muestra la importancia de las emociones en la vida de los individuos y cómo estas influyen en sus acciones y pensamientos, a la vez que explica en qué consiste la inteligencia emocional y cómo se puede desarrollar la misma.

Por ello, dadas las aportaciones de Salovey, Mayer, Gardner y Goleman, se entiende que la educación no puede centrarse únicamente en el aspecto académico y a sus procesos de procesar información y las interacciones sociales, sino que debe tener en cuenta todas las extensiones de la vida humana. A través de la Teoría de socio-cultural de Burner, Salomon y Vgostsky se establecieron cuatro puntos esenciales del proceso de aprendizaje, a través del cual cabe destacar la falta de consideración del aprendizaje como un proceso personal y social influenciado por los valores que se achacan a las emociones adecuadas en función de la relación entre el individuo y su contexto (Bisquerra 2001, citado por García 2012).

Como conclusión de ello, se puede decir que ningún aprendizaje se da sin el componente emocional, ya que, las emociones pueden suponer un factor de ventaja o desventaja para este aprendizaje. El aprendizaje por tanto está formado por dos elementos inseparables, el cognitivo y el emocional.

CAPÍTULO II: EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: DE LO FÍSICO A LO EMOCIONAL.

Como indica Pérez (1993), ya en la época griega se produjeron los inicios de la Educación Física. En esta sociedad, el elemento físico era tomado como educativo, algo fundamental para el desarrollo integral del individuo a la vez que un reto lúdico y competitivo. A través de las Olimpiadas, se resaltaba la importancia del cuerpo. Por otro lado, en el Imperio Romano se consideraban más relevantes los valores morales e intelectuales antes que los físicos y corporales. Los rasgos físicos eran atribuidos mayormente al contexto militar, ya que, se consideraba al soldado profesional como un atleta armado.

En el caso de la época medieval, influida moralmente por el cristianismo, se sobrevalora más lo espiritual y se despreciaba lo relacionado con el cuerpo. Tras la prohibición de los juegos circenses, la única práctica deportiva eran las carreras de caballos. De la misma forma que en la época romana, el valor físico se tipificaba de positivo dentro del contexto bélico.

Más adelante, aludiendo al Renacimiento, en este periodo se produce una valoración de los valores físico respecto al cuerpo humano en el arte y en la medicina. En Italia, se llevó a cabo una renovación pedagógica la cual otorgó una gran importancia a la Educación Física. Esta renovación dio lugar a nuevas orientaciones pedagógicas, generando un nuevo interés por la educación. Más adelante, esta nueva pedagogía alcanzaría su auge en la Ilustración.

En el siglo XIX, tras el triunfo de la burguesía, emergieron nuevos estilos de vida. Con la llegada del Romanticismo, la importancia del sentimiento nacionalista hace que el individuo se vea importante dentro de la nación y más tarde, surgen las primeras escuelas nacionales gimnásticas. El origen de estas escuelas tenía carácter europeo, destacando la escuela alemana, la nórdica, la francesa y la inglesa.

Pérez (1993) menciona la clasificación realizada por el profesor Langlade respecto a los movimientos procedentes de estas escuelas. Basándose en el criterio geográfico, diferencia entre el movimiento centroeuropeo, el movimiento del norte y el movimiento europeo occidental. Todos estos movimientos servirían de guía y base para las líneas actuales. Dentro de estas, la corriente psico-socio-pedagógica ha generado un conjunto de saberes y denominaciones: *psicomotricidad, psicocinética, sociomotricidad, deporte educativo y expresión corporal*.

Como se puede observar en la línea temporal, la actividad física, así como el elemento físico del cuerpo va evolucionando en cuanto a su interpretación. Primeramente, lo físico adquiere valor e importancia en cuanto al contexto bélico se refiere. Posteriormente, en épocas donde la cultura y el arte son pilares de la sociedad, lo físico va adquiriendo otros valores por lo que el cuerpo dentro de estas dos corrientes es un elemento para ensalzar por su constitución, la belleza, etc.

Actualmente, son numerosos los autores que afirman y defienden que incluir la Inteligencia Emocional dentro del proceso de aprendizaje del discente es fundamental para lograr el desarrollo íntegro del mismo y de sus competencias emocionales (Bisquerra, 2009; Palomero, 2005; García, 2012).

Para finalizar y atendiendo a García (2012), un sujeto no aprende lo que no quiere aprender, ya que, no se puede aprender aquello que no genera ninguna motivación. La falta de motivación no produce emociones positivas que favorezcan el aprendizaje, por lo

que podemos afirmar que las emociones son un elemento fundamental y parte del aprendizaje. En conclusión, hoy en día, el aprendizaje y el proceso de este no puede basarse únicamente en lo cognitivo, sino que debe englobar tanto la cognición como las emociones.

CAPÍTULO III: INTELIGENCIA EMOCIONAL

III. 1. Inteligencia Emocional.

El término inteligencia tiene su origen en el latín, *intelligentia*. Según el diccionario de la Real Academia Española (2021), aludiendo a los principales significados que aparecen sobre este término, se puede definir la inteligencia como la capacidad del individuo que engloba diferentes acciones como comprender, entender y resolver problemas. Partiendo de la misma fuente, la palabra emoción también comparte su origen en el latín, la cual hace referencia a “la alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

De una manera más concisa, para definir la Inteligencia Emocional podemos acudir a los autores Salovey y Mayer, los cuales la denominan como “la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Torró y Pozo, 2010, p.352).

Como hemos señalado antes, Bar-On creó el concepto de cociente emocional y, además, este autor concibe la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (Ugarriza, 2001, p.131). Basándose en esta idea, entiende que la inteligencia que no es cognitiva tiene una gran influencia sobre el bienestar general y la salud emocional. Es por ello por lo que crea el I-CE, es decir, el inventario de cociente emocional, a través del cual se mide el comportamiento emocional y social inteligente que estima la inteligencia emocional-social. (Bar-On, 2006, p.3).

En el caso de Salovey y Mayer, estos defienden a través de su modelo teórico que la IE se trata de la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud;

la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Soler, Aparicio, Díaz, Escolano Y Rodríguez, 2016, p.59). Por otro lado, Goleman (2010) muestra la importancia de las emociones en la vida de los individuos y cómo estas influyen en sus acciones y pensamientos, a la vez que explica en qué consiste la inteligencia emocional y cómo se puede desarrollar la misma. “Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana” (Goleman, 2010, p.13).

Este autor nos parece relevante, ya que es una de las figuras más destacadas en cuanto al ámbito de la Inteligencia Emocional. Goleman (2010), quién favoreció y potenció la difusión de este concepto años más tarde, la define como:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p.36)

III. 2. Componentes de la Inteligencia Emocional

Como hemos indicado anteriormente, a la hora de clasificar los diferentes componentes que conforman la Inteligencia Emocional más detalladamente, a través de su trabajo, Daniel Goleman (2010) establece la siguiente clasificación:

- *Autoconocimiento emocional*: habilidad para expresar adecuadamente nuestros sentimientos, lo que conlleva un conocimiento e identificación de las emociones y sus efectos.
- *Autocontrol emocional*: hace referencia a la capacidad de control y manejo adecuado de nuestros impulsos.
- *Automotivación*: competencia a través de la cual y haciendo un uso correcto de las emociones nos permite alcanzar nuestros objetivos.
- *Empatía*: facultad para dar respuesta a las necesidades expresadas por otra persona, distinguiendo e identificando sus emociones.

- *Relaciones interpersonales*: capacidad para relacionarse de manera efectiva con otras personas, ya que dichas relaciones resultan fundamentales en la vida diaria de los sujetos.

Por otro lado, Rodríguez (2009) añade otros componentes, los cuales podemos definir del siguiente modo:

- *Autoestima*: fruto del análisis, valoración e incorporación de la información proveniente de la propia experiencia y del feedback con otras personas. Esta regula la conducta a través de la autoconciencia.
- *Valor*: la motivación de logro del sujeto encuentra su base en los objetivos propuestos y seguidos por el mismo, los cuales generan distintas formas de hacer frente las tareas y patrones motivacionales.
- *Afectivo (emociones)*: la IE se encuentra vinculada con la motivación, de manera que cuánto más desarrollada tenga un sujeto su IE, mayor será su influencia para mejorar su motivación. Las emociones son un elemento psicológico fundamental en el ámbito académico del sujeto, las cuales influyen en su motivación y en las estrategias cognitivas utilizadas, y por tanto, en el aprendizaje y el rendimiento escolar.

III. 3. Modelos de Inteligencia Emocional

A la hora de conceptualizar la Inteligencia Emocional emergen disparidades entre los diferentes autores y sus contribuciones. Es por que, a la hora de categorizar el concepto, surgen diferentes modelos explicativos referidos a la Inteligencia Emocional. Atendiendo a la clasificación realizada por García y Giménez (2010), podemos distinguir entre los siguientes modelos:

Modelo de habilidades

Mayer y Salovey, en 1990, diseñan este modelo basándose en la idea de que las personas deben poseer ciertas capacidades para procesar las emociones y la información derivada de las mismas para responder y actuar adecuadamente. Estas capacidades se logran a través de la propia experiencia y la madurez del sujeto y las clasifican de la siguiente forma:

- Percepción de las emociones: reconocer y etiquetar las emociones de uno mismo y de otros, mediante algunos indicadores como la expresión facial, la expresión corporal, la voz, etc.
- Facilitación emocional del pensamiento: relacionar las emociones con otras sensaciones para dirigir la atención y promover la toma de decisiones, influyendo en el proceso cognitivo.
- Comprensión de las emociones: entender la relación causa-efecto de las emociones y reconocer cambios cognitivos, emocionales y conductuales derivados de las emociones.
- Gestionar emociones: regular y gestionar las emociones propias y de otros sujetos.
- Regulación reflexiva de las emociones: habilidad para estar receptivo a emociones positivas o negativas.

Este es uno de los modelos más utilizados de IE, el cual la define en función de las habilidades que el sujeto tiene, las cuales podrán ser empleadas para manejar adecuadamente la relación entre emociones y procesos cognitivos, a partir de la práctica y la mejora continua.

Modelos mixtos

Dentro de este tipo de modelos, entre los principales autores destacan Goleman y Bar-On. Ambos comparten un elemento común a la hora de definir sus modelos el cual consiste en que estos autores tienen en cuenta tanto elementos cognitivos como de personalidad.

En referencia al modelo de Goleman, inicialmente defiende la idea de la existencia de una relación complementaria entre el Cociente Emocional (CE) y el Cociente Intelectual (CI) siendo estos dos elementos no contrarios. Por otro lado, este autor clasifica los componentes que conforman la IE de la siguiente manera:

- Autoconocimiento: conciencia de uno mismo de sus emociones, intuiciones y estados internos.
- Autorregulación: control de nuestras emociones e impulsos internos.

- Motivación: estado interno dirigidos por emociones hacia logros u objetivos.
- Habilidades sociales: capacidad para relaciones con los demás.
- Empatía: comprensión de los sentimientos, necesidades e inquietudes de los demás.

Por otra parte, Bar-On a través de su obra fundamenta su modelo en la recopilación de características de rasgo y de estado, las cuales conllevan e incluyen una serie de elementos los cuales se pueden distinguir entre los siguientes, atendiendo a su vez sus subcomponentes (Bar-On, 1997, citado por García y Giménez, 2010):

- Intrapersonal: comprensión emocional de las propia, asertividad, comprensión y aceptación de uno mismo, autorrealización e independencia.
- Interpersonal: empatía, responsabilidad social y relaciones emocionales.
- Adaptabilidad: resolución de conflictos, prueba de realidad y flexibilidad.
- Gestión de estrés: tolerancia al mismo y control de impulsividad.
- Estado de ánimo: felicidad y optimismo.

A través de este modelo Bar-On hace referencia a las estrategias de adaptación que hace cada individuo en su contexto emocional y social en su vida cotidiana.

Otros modelos

Existen otros modelos de Inteligencia Emocional los cuales han sido presentados por diferentes autores y según Bisquerra (2009) los clasifica entre los siguientes:

- Cooper y Sawaf: su modelo está orientado hacia el ámbito empresarial, en el cual se caracterizan elementos como la alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional.
- Weisinger: su modelo también tiene como base el ámbito laboral, sin embargo, ensalza otras características como son la autoconciencia, gestión emocional, automotivación, habilidades de comunicación efectiva, pericia interpersonal y orientación emocional.

Por otro lado, por García y Giménez (2010) añaden otros modelos explicativos los cuales se diferencian de la siguiente forma:

- Modelo de Boccardo, Sasia y Fontela: distinguen la inteligencia emocional de la inteligencia interpersonal vinculando diferentes capacidades dentro de cada inteligencia.
- Modelo de Matineaud y Engelhartn: este modelo se caracteriza respecto al resto de modelos por la introducción de factores exógenos, es decir, la apertura externa.
- Modelo de Rovira: este autor distingue dentro del concepto de inteligencia emocional 12 componentes, los cuales, a la hora de llevar a cabo la medición de la misma, facilitará su estudio mediante diferentes ítems.
- Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional de Bonano: se caracterizan los procesos de autorregulación del individuo a través de los cuales y de forma inteligente haga frente a la emocionalidad.
- Otros modelos: modelo de Elías, Tobías y Friedlander, modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales, modelo de procesos de Barret y Gross.

Para finalizar, cabe destacar el modelo planteado por Petrides y Furnham, el cual resulta ser antagónico respecto al propuesto por los autores Salovey y Mayer. Este modelo interpreta la IE como un rasgo de personalidad del sujeto y está vinculado con la experiencia individuales de cada persona y si propia percepción de sí mismo. De esta forma, cada individuo realiza una valoración de sus experiencias emocionales en función de los distintos contextos en los que se encuentra, al mismo tiempo que analiza las respuestas emocionales que surgen fruto de dichas experiencias (Brackett y Mayer, 2003, citado por Calvo, Martín y Ruíz, 2017). Por todo ello, podemos realizar una clasificación final y general de todos los modelos definidos, diferenciándolos entre tres categorías: modelos de habilidades (Salovey y Mayer), modelo de rasgo (Petrides y Furnham) y modelos mixtos (Goleman y Bar-On).

CAPÍTULO IV: EDUCACIÓN EMOCIONAL

Como se ha mencionado anteriormente, la educación emocional es un instrumento a través del cual se da respuesta a aquellas necesidades sociales que no se tienen en cuenta o no son atendidas dentro del ámbito académico.

Dentro de la educación emocional podemos encontrar diferentes contenidos que la conforman, los cuales varían en función del destinatario al que vaya dirigido (nivel académico y madurativo, experiencias y conocimientos previos, etc.). Según Bisquerra (2011) la educación emocional está compuesta por la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, el bienestar, las emociones y las competencias emocionales.

En referencia a las últimas, el desarrollo de las competencias emocionales supone la base de la educación emocional. A través de la clasificación de Bisquerra y Pérez (2007), podemos ordenar dichas competencias emocionales de la siguiente forma:

Tabla 1

Clasificación de las competencias emocionales

<i>Habilidades de la vida y el bienestar</i>	Habilidad para adoptar actitudes adecuadas con el objetivo de afrontar de forma eficaz y satisfactoria las diferentes situaciones que se dan en la vida diaria, independientemente del contexto en el que se produzcan.
<i>Conciencia emocional</i>	Capacidad para tomar conciencia tanto de las propias emociones como de las ajenas, añadiendo la habilidad de percibir el clima emocional del contexto. Esta competencia está compuesta por la toma de conciencia de las emociones, su nombramiento y su comprensión propia y ajena.
<i>Regulación emocional</i>	Habilidad para manejar y controlar las emociones dando una respuesta adecuada. Está conformada por la toma de conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, la expresión emocional, la regulación emocional, las habilidades de afrontamiento y la

	capacidad de autogenerar emociones positivas.
<i>Autonomía emocional</i>	Esta competencia abarca un conjunto de elementos y aspectos vinculados con la autorregulación personal. Este conjunto está compuesto por la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, auto-eficacia emocional, el análisis crítico de las normas sociales y la resiliencia.
<i>Competencia social</i>	La base principal de esta competencia es la buena relación con otras personas, de manera que supone el dominio de habilidades sociales, actitudes de respeto y pro-sociales, asertividad, comunicación expresiva y efectiva, etc.

Nota: Tomado de Bisquerra y Pérez, 2007.

Para poder desarrollar estas competencias mencionadas, es necesario un proceso continuo de formación y entrenamiento, ya que estas son las competencias más difíciles de obtener.

Actualmente, los centros educativos siguen proyectando su objetivo en el desarrollo intelectual del discente, de manera que dejan de lado el aspecto emocional el cual es un factor influyente dentro de los procesos y los espacios educativos. El educando no es el primer destinatario en el que se tiene que trabajar la Educación Emocional, sino que esta debe primero proyectarse al cuerpo docente y a las familias. Como indica Bisquerra (2011), un correcto desarrollo de sus competencias emocionales contribuirá a las relaciones con sus hijos o alumnos favoreciendo así el propio desarrollo de sus competencias emocionales.

En el caso del docente, su trabajo no debe centrarse únicamente en impartir conocimientos a través de diferentes métodos de enseñanza, sino que debe tener en cuenta

el aspecto emocional de sus alumnos, sus emociones, cómo las sienten, cómo responden a ellas, etc. La educación emocional, al igual que para el alumnado, debe ser un elemento clave en la formación de los docentes, fomentando así el desarrollo de distintas habilidades, el equilibrio afectivo, la capacidad para prevenir emociones negativas como el estrés, la ansiedad, la depresión y sus consecuencias, etc. (Palomero, 2005).

Para concluir, Palomero (2005) destaca dos de los principales problemas que influyen en el ámbito escolar, el analfabetismo emocional y la continua situación de un mundo en crisis y desordenado. Estos dos problemas se ven reflejados dentro del sistema educativo, haciendo de ello cada vez más urgente y necesario el desarrollo de las competencias emocionales dentro del ámbito escolar y, por tanto, convirtiéndose en un gran reto para la educación emocional.

CAPÍTULO V: EL ASPECTO EMOCIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACION FÍSICA

El siglo XXI ha supuesto un punto de inflexión a la hora de observar y entender el funcionamiento de las personas. Atender a la educación de los aspectos emocionales y sociales se ha convertido en una necesidad que tiene que ser abordada tanto por la escuela como por la sociedad, siendo esto un detonante de cambio en la educación (Fernández-Berrocal y Ruíz, 2008).

Dentro de la educación, el área de Educación Física respecto a otras materias posee una serie de características concretas que facilitan el trabajo y desarrollo de la Inteligencia Emocional. Por un lado, las emociones son experimentadas por los alumnos a lo largo de toda la jornada escolar, sin embargo, a la hora de acudir a las clases de Educación Física muestran una actitud diferente respecto al resto de áreas, mostrando mayor motivación e interés. Otra característica es la relación directa que presenta respecto a los elementos que conforman la Inteligencia Emocional ya que, tanto a nivel educativo como de competición, aspectos como la empatía, la automotivación, las habilidades sociales y el control de las emociones estarán presentes en sus sesiones. El trabajo de estos elementos señalados debe plantearse desde una base de experimentación emocional de los mismos de manera que a través del diseño de sesiones caracterizadas por su dinamismo se fomenten dichos aspectos (Espada, 2012).

Dentro del currículo de Educación Física, las habilidades emocionales aparecen como competencias a aprender, presentándose además el área de Educación Física el escenario idóneo, donde la actividad motriz juega un papel relevante como medio para la trasmisión de sentimientos y emociones. No obstante, para esta formación no solo depende de una participación activa por parte de los discentes en las sesiones, sino también es importante que los docentes diseñen dinámicas adecuadas para trabajar dichas competencias (Ruíz, Lorenzo y García, 2013).

V. 1. Aspectos que configuran la base de la Educación Física.

El diseño de estas dinámicas debe tener su base en los 4 aspectos que conforman la Educación Física. Estos aspectos los podemos clasificar de la siguiente forma (Fernández y Navarro 1989, citado por Espada, 2012, p.66):

- *Aspecto físico*: relacionado con el sistema anatómico y fisiológico del cuerpo, por lo tanto, con la movilidad física y la forma de organizar la energía empleada.
- *Aspecto motriz*: teniendo como base el sistema neurológico hace referencia a la coordinación de los movimientos a realizar.
- *Aspecto afectivo*: se agrupa todo aquello relacionado con las emociones, las actitudes, los sentimientos, los intereses; todo ello en función de su contexto espacio-temporal y su posible relación o no con objetos.
- *Aspecto social*: comprende todo aquellos referido a las relaciones con los demás.

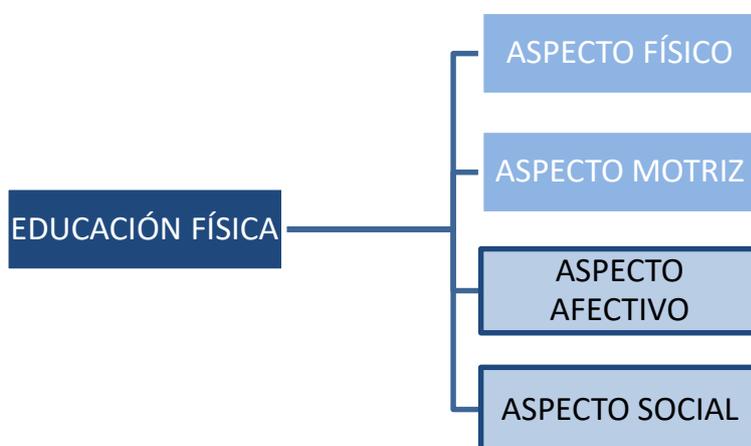


Figura 1. Aspectos de la Educación Física (Fernández y Navarro, 1898) citado por Espada, 2012)

Figura 1. Aspectos que conforman la Educación Física (Fernández y Navarro, 1989, citado por Espada, 2012)

Después de definir los diferentes aspectos, cabe mencionar que el aspecto social y el aspecto afectivo han sido incorporados de forma más tardía al currículo de Educación Física. Fernández y Navarro (1989, citado por Espada, 2012) relacionan esta incorporación posterior a la influencia que la corriente de la pedagogía conductista y cognitivista, además de otras investigaciones, las cuales determinaron que las relaciones surgidas entre los educandos tienen una relación directa con diferentes procesos como son la socialización, la obtención de competencias sociales, la adaptación, el autocontrol, el rendimiento escolar, etc., entre otras. Muchos de estos aspectos mencionados forman parte de los componentes de la Inteligencia Emocional, de manera que estas capacidades pueden ser desarrolladas a través de las sesiones de Educación Física.

V. 2. Actitudes afectivas y sociales observables en sesiones de Educación Física.

Durante las sesiones de Educación Física son diversas las actitudes que pueden manifestarse producto de las actividades a desarrollar durante las mismas. Atendiendo al siguiente modelo, podemos distinguir y definir cada una de ellas (Fernández y Navarro, 1989; citado por Espada, 2012, p.68):

Tabla 2

Actitudes observables en las sesiones de Educación Física

<i>Actitudes afectivas</i>	
<i>Conciencia y recepción</i>	Respeto hacia las normas, respeta el turno de habla y escucha y diferencia gestos e interpretaciones.
<i>Aceptación y predisposición a la respuesta</i>	Voluntariedad y responsabilidad en sus acciones. Muestra satisfacción y agrado a la respuesta. Inicia una relación caracterizada por la emotividad.
<i>Aceptación de un valor</i>	No está distraído en las explicaciones y trata de acercarse a lo indicado por el profesor.

	Presenta preferencia por aquello que le interesa, aunque implique un esfuerzo. Existe un valor de incondicionalidad.
<i>Deseo de ayudar a los compañeros.</i>	Tienen en cuenta las normas y, antes que las propias, las exigencias ajenas.
<i>Selección de respuestas</i>	Respuestas de tipo selectivo y mayor comportamiento de actitudes afectivas.
<i>Actitudes sociales</i>	
<i>Participación activa</i>	
<i>Intervención individual en la sesión ofreciendo mejora con la misma a sus compañeros.</i>	
<i>Conciencia de formar parte de un grupo, aceptación y participación en el mismo.</i>	
<i>Integración y colaboración</i>	Aportación de valores y cooperación. Construcción personalizada de dinámicas. Capacidad a la hora de actuar y de no depender del docente.

Nota: Tomado de Fernández y Navarro, 1989; citado por Espada, 2012.

El área de Educación Física dispone de un amplio abanico de posibilidades para poder trabajar la Inteligencia Emocional en sus sesiones. Además, como indica Espada (2012), es necesario y conveniente que el aprendizaje del discente sea significativo para que este sea adecuado. Esto se puede llevar a cabo mediante el planteamiento por parte de los docentes de la solución de problemas siendo estos un guía de los alumnos. Por último, desarrollar las sesiones en un contexto positivo, favorecerá la participación de los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

V. 3. Estrategias para desarrollar la Inteligencia Emocional en Educación Física.

Basándose en la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan, la cual defiende que el apoyo por parte de los docentes a la autonomía de los educandos puede ser beneficioso, Conde y Almagro (2013) establecen una serie de estrategias a través de las cuales se pueden trabajar y mejorar tanto la autonomía del alumno como sus competencias emocionales. Estas estrategias las podemos clasificar del siguiente modo:

Tabla 3

Tipos de estrategias para trabajar la autonomía y las competencias emocionales

Indagación
El docente tiene un papel de orientador durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje ya que esta estrategia concede autonomía a los mismos, ya que, descubren las respuestas ellos mismos.
Feedback interrogativo
La comunicación docente-alumno tiene una gran importancia. Mediante preguntas y las escucha de la respuesta son los propios alumnos los que encuentran las soluciones más adecuadas de los problemas planteados. Utilizando esta vía, los alumnos pueden reconocer las emociones que surgen, así como la influencia de las mismas en las respuestas que escogen.
Orientar en la resolución de conflictos
Los alumnos resuelven los problemas que surgen durante las sesiones, pudiendo analizar e identificar las emociones que se experimentan.
Mayor libertad de elección
Al ceder libertad y autonomía a los discentes en las elecciones sobre las tareas de las sesiones, a su vez, se les atribuye responsabilidades, y por tanto se les otorga más autonomía.
Tareas lúdicas
A través de estas se fomenta las relaciones entre los alumnos, así como la autonomía. Trabajar a través de juegos, puede facilitar la experimentación de los alumnos de diferentes emociones, para después hacer un análisis de los mismo al mismo tiempo que trabajan y adquieren un lenguaje emocional más adecuado a la hora de expresarse.
Trabajo en grupo
La base del trabajo en grupo se sustenta en la cooperación entre los integrantes. De esta manera se fomentan las relaciones entre ellos siendo esta un factor importante a la hora de desarrollar la Inteligencia Emocional.

Iniciativa por parte del alumnado
Valorar, promover y recompensar la iniciativa del alumno durante las sesiones en sus decisiones, actitudes, etc.
Estimular la empatía entre los alumnos
A través del trabajo de la empatía, los alumnos desarrollarán y mejorarán sus habilidades y relaciones sociales. Con este desarrollo se pretende que los alumnos sean capaces de ponerse en el lugar del otro, de manera que comprendan sus emociones, actuaciones, pensamientos., etc. El área de Educación Física ofrece diversas situaciones donde puede ponerse en práctica el trabajo de la empatía.

Nota: Tomado de Conde y Almagro, 2013.

En resumen, la puesta en marcha de estas estrategias puede servir como apoyo para los docentes enfocado al desarrollo integral de los discentes. Del mismo modo, estas pueden favorecer la dinamización de las sesiones de Educación Física, siendo esto un aspecto primordial y beneficioso para el trabajo de la Inteligencia Emocional dentro de esta área.

V. 4. Análisis de la presencia de las emociones en el currículo.

Conforme al Decreto 26/2026, de 21 de Educación Primaria en Castilla y León y atendiendo y analizando los diferentes bloques de contenidos y objetivos del área de Educación Física dentro del currículo, podemos determinar la principal finalidad de dicha materia:

Desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos vinculados a la conducta motora. Para su consecución además de la práctica, es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno. De este modo, el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones, además de

integrar conocimientos y habilidades transversales transferibles a la vida cotidiana, como la cooperación, el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas y la aceptación de las diferencias individuales, entre otras. (p. 34588)

De acuerdo a esta finalidad, el aspecto emocional supone un elemento esencial para el logro de un desarrollo íntegro del discente, sin embargo, a la hora de revisar el currículo y sus correspondientes bloques de contenidos y objetivos, es claramente ausente la presencia de este tipo de aspectos emocionales como objeto de aprendizaje y trabajo.

Observando los diferentes bloques en los que está dividida esta área, debemos avanzar hasta el bloque 5, actividades físicas artístico-expresivas, para encontrar en el contenido número 4 la única mención hecha en relación a las emociones y sentimientos:

Expresión de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento. (p. 345989)

De la misma forma, adoptando este contenido como único referente, la siguiente única alusión que hace mención al aspecto emocional la encontramos en el primer criterio de evaluación de dicho bloque:

Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas. (p. 345989)

En definitiva, tras el análisis de este documento cabe destacar la escasa presencia y relevancia que se le atribuye al aspecto emocional, siendo este un elemento fundamental para el desarrollo integral del educando mencionado tanto en el objetivo de etapa, como en la finalidad del área de Educación Física.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: DESARROLLO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE DISEÑO EDUCATIVO

VI. 1. Introducción

El diseño de la siguiente propuesta de intervención está destinada al primer ciclo de Educación Primaria, es decir, a los cursos correspondientes de 1º y 2º. El objetivo de este proyecto es el trabajo y desarrollo de las relaciones interpersonales y la empatía, a través de los juegos cooperativos.

A lo largo de esta intervención, a través de la observación directa, podremos evaluar el nivel de interacción social, comunicación y cooperación del aula-clase. Del mismo modo, seremos conscientes de si las actividades propuestas mejoran o no el desarrollo de las capacidades mencionadas en el objetivo principal del proyecto.

Seguidamente, se describen las diferentes partes que conforman este diseño, primeramente, con la justificación del tema escogido, los objetivos planteados y los contenidos a impartir. Por último, se exponen los tipos de recursos diseñados, la metodología planteada y, para terminar, las actividades y la evaluación de las mismas.

VI. 2. Justificación

A través de la siguiente propuesta de intervención se busca trabajar las relaciones interpersonales y la empatía empleando como vía el juego cooperativo. Los juegos cooperativos pertenecen a una tipología de juego donde, atendiendo a Clavijo (2015):

Todos los participantes tienen un objetivo común y para conseguirlo deben ayudarse necesariamente. Los juegos cooperativos incrementan la interacción social con los compañeros, mejorando el ambiente en el grupo y dentro de la clase de educación física. La calidad de las interacciones influye en el aprendizaje de valores y actitudes y en la adquisición de competencias sociales (p. 15)

Atendiendo al tema de este proyecto, destacamos el uso de los juegos cooperativos porque entre sus principales beneficios podemos señalar algunos vinculados con el

desarrollo de las habilidades sociales. Corpas (2017) hace referencia a autores como Orlick, quien afirma que los juegos de tipología cooperativa son un instrumento adecuado y eficaz a la hora de favorecer el desarrollo de las habilidades de cooperación del alumnado, fomentando así el buen ambiente de grupo y la ayuda entre los compañeros. Este mismo autor defiende la idea de que estos juegos presentan las características más favorables en situaciones donde se produce desigualdad entre los compañeros, ya sea por diferenciación de habilidades física, por motivos culturales o situaciones de mal ambiente entre el alumnado.

En relación a las características de estos juegos, podemos destacar la clasificación de estas citadas por Antón (2011, pp.111), apoyándose en otro autor como Pallares (1978):

- Existe un objetivo común: trabajo conjunto de los integrantes.
- Todos ganan con la consecución del objetivo y todos pierden en caso contrario.
- No existe competencia entre integrantes, sino contra los elementos obstáculo.
- Existe una combinación entre las habilidades de los participantes con el objetivo de lograr el fin del juego.

Otros autores como Omeñaza Y Ruiz (1999) resaltan de esta tipología de juegos que el alumnado juegue de manera conjunta desarrollando así actitudes caracterizadas por la empatía y la ayuda entre ellos con el fin del logro del objetivo. Por otro lado, teniendo en cuenta esta característica, a través del trabajo conjunto se fomentará la comunicación y las relaciones interpersonales entre los discentes.

A su vez, Jares (1992) presenta los diferentes valores y ventajas educativos que supone el empleo de los juegos cooperativos como recursos, siendo estas las siguientes:

- Construcción de una relación social positiva: a través de estos juegos se produce un cambio en las actitudes de las personas hacia el juego y hacia ellas mismas, favoreciendo la creación de un ambiente de aprecio recíproco.
- Cooperación: habilidad para resolver las problemáticas planteadas mediante unas relaciones cuya base es la reciprocidad.
- Empatía: capacidad para ponerse en el lugar ajeno, comprendiendo sus emociones, pensamientos y necesidades,

- Participación: la participación conjunta para la consecución de una actividad y la búsqueda de soluciones fomenta la confianza y la implicación dentro del grupo.
- Comunicación: para una comunicación favorable es necesario que esta se realice de forma clara y con un mensaje congruente.
- Aprecio y autoconcepto positivo: la autoestima, la confianza y seguridad en uno mismo y el desarrollo de una imagen positiva de uno mismo son aspectos muy favorables impulsados por este recurso.

Tras exponer los diferentes beneficios educativos y características de los juegos cooperativos, podemos indicar que las habilidades sociales es uno de los principales elementos que, a través del juego cooperativo, pueden potenciarse. A su vez, Gago, Periales y Elgier (2018) mencionan a autores como Garaigordobil, cuyas investigaciones presentan la empatía como un factor relevante e influyente en el proceso de pensamientos y comportamiento de los individuos en función del contexto social en el que se encuentren; o Balcón y Bortolotti, quienes defienden que el grado de empatía es mayor en contextos cooperativos y de conflicto, que en contextos no cooperativos y neutra. Es por ello por lo que, tras todo lo mencionado anteriormente, el empleo del juego cooperativo puede ofrecer posibilidades adecuadas para el desarrollo de estos componentes de la IE en las sesiones de Educación Física.

VI. 3. Objetivos

A la hora de hacer referencia a los objetivos de esta propuesta, podemos distinguir entre los siguientes:

Tabla 4

Objetivos definidos para la propuesta de intervención.

OBJETIVOS
Desarrollar las relaciones interpersonales y la empatía entre el alumnado a través del juego cooperativo.
Participar de forma activa y cooperativa con cualquiera de los compañeros en las actividades propuestas.

Identificar y tener en cuenta las emociones propias y ajenas a la hora de realizar las diferentes tareas.
Tomar conciencia de la cooperación como medio para lograr objetivos comunes.
Desarrollar diferentes estrategias para lograr los objetivos de las actividades de forma cooperativa.
Fomentar la reflexión final sobre las emociones y sentimientos experimentados en el trabajo en equipo y el logro, o no, de los objetivos del juego.

VI. 4. Contenidos

Los contenidos a trabajar dentro de esta propuesta de intervención se relacionan con los contenidos establecidos en el Bloque 4, de acuerdo con el *DECRETO 26/2016, de 21 de julio, BOCYL de 25 de julio, por el cual se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.*

Dichos contenidos se caracterizan por estar vinculados con el juego y las actividades deportivas, entendidas como manifestaciones culturales y sociales caracterizadas por las relaciones interpersonales, la cooperación, la solidaridad, el respeto a las normas y personas y el trabajo en grupo. Podemos verlos reflejados a través de la siguiente tabla:

Tabla 5

Contenidos curriculares de la propuesta de intervención

BLOQUE 4. “JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS”
CONTENIDOS
Normas, reglas, roles y finalidad de los juegos. Comprensión aceptación, respeto, tolerancia y no discriminación hacia las normas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio

Valoración y aprecio de las actividades deportivas como medio de disfrute, relación con los demás y empleo satisfactorio del tiempo de ocio.
Identificación y aceptación como propios, de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación del resultado
Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas.
Aceptación dentro del equipo, del papel que le corresponde a uno como jugador y de la necesidad del intercambio de papeles para que todos experimenten diferentes responsabilidades.
CONTENIDOS DEL BLOQUE 4 “JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS” PERTENECIENTES AL PRIMER CICLO DE PRIMARIA
Realización de juegos libres y organizados. Juegos motores, sensoriales, simbólicos, populares y cooperativos.
Utilización de estrategias de cooperación/oposición con relación a los juegos.
Aceptación de distintos roles en los juegos.
Identificación de los valores fundamentales del juego: el esfuerzo personal, la relación con los demás y la aceptación del resultado.
Actitud de colaboración, tolerancia y no discriminación en la realización de los juegos.
Descubrimiento de las situaciones colectivas de cooperación, oposición y cooperación-oposición, utilización de las reglas correspondientes y aceptación de distintos roles en el juego
Reconocimiento y valoración hacia las personas que intervienen en el juego y participación en el mismo, con independencia del rol, los compañeros, la modalidad, el espacio o el entorno.

Nota: Tomado de DECRETO 26/2016, de 21 de julio, BOCYL de 25 de julio

VI. 5. Recursos y temporalización

Los recursos empleados a lo largo de esta intervención didáctica los podemos clasificar mediante la siguiente tabla:

Tabla 6

Recursos a emplear para el desarrollo de las sesiones

Recursos materiales	Aros, colchonetas, bancos, balones de gomaespuma, pañuelo, cuerdas, steps y 2 pelotas de Kin-Ball.
Recursos humanos	Maestro de Educación Física del aula Alumnos
Recursos espaciales	Pabellón de Educación Física

En referencia a la temporalización, esta propuesta de intervención se desarrollará a lo largo de 5 sesiones. Dentro de cada sesión pueden identificarse 3 partes diferentes:

- Primera parte: asamblea inicial o juego de activación.
- Segunda parte: juegos cooperativos.
- Tercera parte: puesta en común.

No todas las sesiones comienzan con una asamblea inicial, en el caso de las sesiones 2 y 3 se inicia directamente con juegos cooperativos. En el caso de la primera sesión de la propuesta y en las sesiones de iniciación al Kin-Ball la primera parte estará destinada a la explicación de las mismas, exposición de información y recordatorio de las sesiones anteriores ya que el objetivo que buscamos es que los discentes tengan un primer contacto con la información sobre la cooperación y comuniquen sus experiencias y las emociones generadas en las mismas a la hora de llevar a cabo las diferentes actividades. En la segunda parte se llevarán a cabo las tareas planteadas y en la parte final se realizarán puestas en común para compartir lo experimentado y realizar, en ocasiones, tareas complementarias como fichas de test sociométrico o aspectos emocionales.

VI. 6. Metodología

Atendiendo a la clasificación de los estilos de enseñanza en Educación Física realizada por Rando (2010), podemos identificar la metodología a aplicar en esta propuesta de intervención como cognoscitiva. Este tipo de metodología se caracteriza por una aprendizaje activo y significativo, el cual se consigue a través de la experimentación

motriz y la indagación. Por otro lado, estos dos factores favorecerán la toma de decisiones propia por parte de los discentes.

Al mismo tiempo, esta metodología está dividida en dos subcategorías, descubrimiento guiado y resolución de problemas. En el caso del primero, sus principales características a destacar es la búsqueda de soluciones mayormente mediante la forma verbal y cuyo logro se consigue de forma progresiva a través de la experimentación y puesta en práctica motriz de los alumnos. Por otro lado, lo que diferencia a estas dos subcategorías es la forma en la que se busca la solución al problema. En la resolución de problemas, el docente propone un problema y son los alumnos quien debe encontrar por sí mismo las soluciones, pudiendo ser incluso varias las posibles. Por el contrario, en el descubrimiento guiado el docente da una serie de pautas que ayudan al alumnado a llegar a una única respuesta válida.

A lo largo de la propuesta de intervención, la metodología se fundamenta en una combinación de las dos subcategorías mencionadas. Durante las primeras sesiones (1-4), la resolución de problemas tiene una mayor presencia durante las actividades, ya que, los alumnos son partícipes directos en su proceso de E-A buscando las soluciones para el problema planteado. En las últimas sesiones dedicadas a la iniciación deportiva en el Kin-Ball, el profesor da una serie de pautas que favorecen llegar a la solución del problema motor planteado, como por ejemplo la colocación de las manos y los brazos en el ataque.

Martín (2009) defiende que este tipo de metodología basada en la indagación presenta numerosas ventajas a la hora de ponerse en práctica, destacando entre ellas:

- Implicación cognoscitiva de alumno en su aprendizaje.
- Fomento de la educación emancipatoria.
- Desarrollo de la toma de decisiones ante una problemática o situaciones de carácter motor.
- Impulsa actitudes de curiosidad e indagación.
- Posible base para trasladar el proceso de resolución de problemas a situaciones reales.

VI. 7. Actividades

La propuesta de intervención está compuesta por 5 sesiones. La mayoría de las sesiones se encuentran divididas en tres partes diferenciadas, como se ha indicado anteriormente: juego de activación o asamblea inicial, juegos cooperativos y reflexión final.

Las actividades de la primera sesión permitirán a los alumnos tener un primer contacto con el aspecto cooperativo, de la misma forma que el docente podrá tener una primera impresión a través de la observación directa del nivel de cooperación existente dentro del grupo clase donde se llevará a cabo la intervención, sirviendo de este modo como evaluación inicial. Esta actividad nos servirá, por tanto, para conocer el nivel de cooperación y comunicación del aula.

Tabla 7

Sesiones de la propuesta de intervención

SESIÓN 1
PROPUESTA: DESARROLLO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA
MATERIALES: Aros, colchonetas, steps y bancos.
OBJETIVOS DE LA SESIÓN: <ul style="list-style-type: none">• Tener primer contacto con la cooperación• Iniciar a los discentes en el desarrollo de las estrategias cooperativas• Impulsar la comunicación de las emociones y sentimientos generados
ASAMBLEA INICIAL:  Asamblea inicial: Se agrupará a todos los niños en círculo para que el docente les explique en qué consiste la actividad a realizar. A continuación, se entregará a los alumnos una ficha en la que tendrán que responder a una serie de preguntas cortas vinculadas a las relaciones sociales que tienen con el resto de compañeros. (Véase anexo 1)
JUEGOS ORIENTADOS A LAS ESTRATEGIAS COOPERATIVAS:

Naufragio:

Utilizando como escenario todo el espacio disponible (generalmente la pista de fútbol sala), se utilizarán durante esta actividad diferentes materiales: steps (o bancos), colchonetas y aros. Cada uno de esos materiales tiene una norma de uso:

- Aro: sólo se puede entrar y mantenerse en él a la pata coja
- Colchoneta: sólo se puede estar un máximo 4 personas
- Steps: sólo pueden estar un máximo de 2 personas. En el caso utilizar bancos solo pueden estar un máximo de 3 personas.

*Nota: es preferible el uso de steps ante los bancos. En el caso de que no hubiera steps debería hacerse uso de bancos.

Se divide el grupo de alumnos en 3 subgrupos y se colocan en fila en uno de los lados del espacio (lateral donde se encuentra la portería de fútbol sala). Delante de cada subgrupo se colocan los diferentes materiales, de manera que uno de ellos cuente con un menor número de estos. Antes de iniciar la actividad el docente dará una única consigna: “Todos debéis llegar al otro lado de la pista utilizando los materiales”. En el caso de que los diferentes grupos no logren avanzar, se parará el juego y se repetirá la consigna. El objetivo de esta actividad es que los alumnos cooperen como grupo clase completo y no sólo como subgrupos para lograr el objetivo, ya que, los diferentes materiales divididos por los grupos serán insuficientes en algún momento de la dinámica.

PUESTA EN COMÚN:

Asamblea final:

Al final de la sesión, se reunirá de nuevo a los alumnos en y el docente hará una serie de preguntas sobre la actividad. Dichas preguntas serán del siguiente tipo:

- ¿Os ha resultado difícil la actividad? ¿Cuándo?
- ¿Qué problemas han surgido durante la actividad?
- ¿Habéis sido ayudados y habéis ayudado a los compañeros?
¿Cómo?
- ¿Cómo os habéis sentido durante la actividad?
- ¿Eliges ayudar o ser ayudado por otro? ¿Por qué?
- ¿Qué habéis sentido al ayudar a los compañeros en la actividad?

SESIÓN 2

PROPUESTA: DESARROLLO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

MATERIALES: balones de goma espuma y pañuelo.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN:

- **Iniciar el contacto con el balón respecto al control y golpeo**
- **Desarrollar estrategias cooperativas**

JUEGOS COOPERATIVOS:

Abecedario:

Se divide a los alumnos en dos grupos y a cada grupo se le entrega un balón de goma espuma. El objetivo de la actividad es que el grupo recite el abecedario utilizando como marcador de la letra un toque al balón con la mano de manera que la forma de completarlo sea que todos los integrantes del equipo, al menos una vez, den un toque al balón sin que caiga al suelo. En el caso de que el balón se caiga, se debe iniciar el abecedario de nuevo. Los alumnos deben buscar la forma más eficaz de lograr el objetivo con el menor número de caídas del balón previas. Ambos grupos deben lograr el objetivo.

A la caza del botín:

En esta actividad se debe dividir el grupo clase en dos equipos. Cada uno de ellos se colocará en un extremo del espacio delimitado. Uno de los equipos será el atacante y el otro el defensor. El objetivo del juego consiste en que el equipo atacante lleve hasta el otro extremo un objeto otorgado por el docente a uno de los integrantes sin que el equipo defensor sepa quién es. Ambos equipos deben planear su estrategia de manera que ambos consigan el objetivo propio del equipo. El portador del objeto debe evitar ser pillado por el equipo defensor. Una vez conseguido el objetivo de cualquiera de los dos equipos, se llevará a cabo un cambio de roles. El objeto a utilizar será un pañuelo.

*Nota: para evitar posibles daños, no se puede pillar al portador del objeto por encima del pecho.

PUESTO EN COMÚN:

Asamblea final:

Al final de la sesión, se realizará una puesta en común sobre la actividad y el docente hará una serie de preguntas de la siguiente índole:

- ¿Quién os ha ayudado?
- ¿Cómo os han ayudado? ¿Cómo habéis ayudado?
- ¿En qué parte del juego era necesaria la ayuda? ¿Qué hicisteis?
- ¿Qué emociones habéis sentido a lo largo de la sesión?
- ¿Qué habéis sentido al haber sido ayudado? ¿Y cuando no?
- ¿Qué habéis sentido al haber ayudado?
- ¿Habéis identificado alguna emoción en algún compañero?
¿Habéis sentido lo mismo en algún momento de la sesión?
¿Cuándo?

SESIÓN 3

PROPUESTA: DESARROLLO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO

MATERIALES: pelotas de Kin-Ball

OBJETIVOS DE LA SESIÓN:

- **Iniciar el trabajo de la técnica de saque**
- **Trabajar la técnica de control**

JUEGOS ORIENTADOS A LAS ESTRATEGIAS COOPERATIVAS:

Estamos de mudanza:

Esta actividad está enfocada a un primer contacto con la forma en la que los alumnos deben colocar las manos para realizar el saque y el control. Antes de iniciarla, se darán las consignas de colocación de las manos y los brazos para ambas técnicas.

Se divide la clase en 2 grupos y a cada uno se le asignará un espacio delimitado y una pelota de Kin-Ball. El objetivo de esta actividad consiste en recorrer dicho espacio el menor número de pases. Como consigna de la actividad se solicitará a los alumnos que la pelota deba recorrer el espacio delimitado con el menor número de pases sin que la pelota caiga al suelo. La primera ronda marcará el número inicial para que en a las posteriores rondas se intente reducir el número de pases. Los alumnos deben diseñar diferentes estrategias de manera que logren el objetivo marcado. Se realizarán 3 rondas en total.

¡La patata caliente!:

Durante el desarrollo de esta actividad, se trabajarán los saques y controles a realizar en el Kin-Ball. El objetivo de esta actividad consiste en realizar dos vueltas al máximo espacio disponible, una en un sentido y otra en el otro, sin que caiga la pelota utilizando como medio de desplazamiento el saque y control que se realiza en el deporte. Deben colocarse 4 alumnos en posición de saque, de rodillas con una de ellas hincada en el suelo colocando los brazos en alto con las palmas abiertas sujetando la pelota mientras que otro alumno se encargará de golpearla de manera que el resto de compañeros logren recogerla sin que toque el suelo. Estos receptores repiten el proceso anterior, siendo solo 3 o 4 aquellos que pueden colocarse en la base del saque. La forma de organizar a los alumnos para realizar la actividad es en fila, de manera que en cada lanzamiento por orden vayan colocándose 4 de forma seguida en el control de la pelota y el saque. Al realizar la primera vuelta al espacio, se repite la misma acción, pero en sentido contrario.

PUESTA EN COMÚN:

Asamblea final:

Al final de esta sesión, se volverá a agrupar a los alumnos en círculo con el objetivo de realizar una puesta en común de las diferentes sensaciones experimentadas, qué ha resultado más fácil y difícil, dónde estaba la clave o las claves para lograr conjuntamente el fin de la actividad, etc.

Por otro lado, el docente hará una serie de preguntas a modo de refuerzo cooperativo para conocer qué acciones cooperativas han llevado a cabo durante las actividades los alumnos. Dichas preguntas serán del siguiente tipo:

- ¿En qué momentos te han prestado o has prestado ayuda?
 - ¿Qué sensaciones os han surgido durante las dos actividades?
 - ¿Qué habéis sentido con los ojos cerrados?
 - ¿Qué problemas han surgido al desenredar el nudo de manos?
- ¿Cómo lo habéis resuelto?
- ¿Qué sentís cuando la idea que aportáis soluciona el problema del grupo?

SESIÓN 4

PROPUESTA: DESARROLLO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO

MATERIALES: balones de goma espuma y pelotas de Kin-Ball.

OBJETIVOS DE LA SESIÓN:

- **Conocer los posibles cambios sociales de los alumnos respecto a las relaciones con sus compañeros**
- **Trabajar la técnica de control y pase**
- **Iniciar un primer contacto con el juego real del Kin-Ball**

ASAMBLEA INICIAL

En esta sesión, se entregará a los alumnos una ficha sociométrica semejante a la realizada en la primera sesión donde tendrán que responder una serie de preguntas.

(Véase anexo 2)

JUEGOS COOPERATIVOS, INICIACIÓN EN EL KIN-BALL:

El relojito:

En esta tarea los alumnos se colocarán formando un círculo, situándose uno de ellos en el centro. En el sentido de las agujas del reloj los alumnos del círculo por orden deben pasarse el balón con el compañero del interior realizando únicamente dos acciones, control y pase. En este caso, sin atender a las normas del deporte, los alumnos pueden realizar este proceso con cualquier parte del cuerpo. Para que todos

los participantes ocupen el lugar del centro, en el momento en el que el alumno situado en el círculo exterior dé el pase al compañero del centro, este correrá al centro del círculo para ocupar dicho puesto. A su vez, el alumno que ya se encuentra en el centro realizará un control y un pase para devolver el balón a la zona exterior del círculo, ocupando posteriormente el lugar vacío que ha dejado el compañero que se ha desplazado al centro. El objetivo de la actividad consiste en realizar 2 vueltas evitando que el balón toque el suelo, cumpliendo con las dos consignas de control y pase, añadiendo como dificultad el cambio de roles entre el exterior y el centro.

¡Al ataque!:

Antes de comenzar la actividad, se explica a los alumnos cómo se realiza el desarrollo del deporte en juego real, destacando las principales normas a tener en cuenta. (Véase anexo 3). Luego, se forman los 3 equipos diferenciados por colores y se les deja un margen de 10 minutos para formular estrategias de ataque y de defensa. A continuación, se reunirá a los 3 equipos para poner en práctica dichas estrategias siguiendo las normas explicadas anteriormente. Dentro de esta actividad, se priorizarán las normas 6, 7, 8 y 9 de manera que se dé principal importancia al movimiento, la defensa y el ataque dentro de la estrategia.

PUESTA EN COMÚN:

Asamblea final:

Para finalizar, se agrupará a los alumnos para comentar aquellos puntos clave que consideren necesarios para que las estrategias planteadas sean eficaces, la forma de golpear y sacar sea eficiente para lograr los puntos y que el otro equipo no los consiga, etc.; a través de una serie de preguntas como las siguientes:

- ¿Qué dificultades os han surgido?
- ¿Qué pensáis que es muy importante para poder lograr el objetivo de las actividades?
- ¿Creéis que podríais realizar estos juegos de forma individual?

SESIÓN 5
PROPUESTA: DESARROLLO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y LA EMPATÍA A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO
MATERIALES: pelota de Kin-Ball
OBJETIVOS DE LA SESIÓN: <ul style="list-style-type: none"> • Poner en práctica las técnicas de control, saque y estrategias cooperativas trabajadas • Desarrollar el juego real del Kin-Ball
ASAMBLEA INICIAL <p>Para comenzar esta última sesión se agrupará a los alumnos para repasar las principales normas del Kin-Ball y recordar los puntos clave mencionados anteriormente con el objetivo de que el desarrollo del juego sea lo más fructífero posible.</p>
JUEGOS COOPERATIVOS: <p> Juego real:</p> <p>Como parte final de la sesión y la propuesta, los alumnos llevarán a la práctica lo aprendido y trabajado en el juego real del Kin-Ball. Utilizando el modo de juego de puntuación, máximo 13 puntos, se dividirá el grupo clase en 3 equipos. En el caso de que sea mayor el número de integrantes que participantes en el juego, la participación plena de todos se realizará mediante cambios dentro del propio equipo.</p>
PUESTA EN COMÚN: <p> Asamblea final:</p> <p>En la última parte de la sesión se agrupará a los alumnos en círculos se entregará una ficha final a la que deben responder a una serie de preguntas vinculadas con las relaciones con sus compañeros y las emociones experimentadas.</p> <p>(Véase anexo 4)</p>

VI. 8. Análisis de los aspectos emocionales y sociales trabajados en la propuesta.

En este apartado se realizará un análisis de las posibles situaciones emocionales que pueden surgir durante el desarrollo de las sesiones de manera que sirva de recurso de apoyo para tenerlas en cuenta y de esta forma poder abordarlas.

Tabla 8

Análisis de los aspectos emocionales de las sesiones

SESIÓN 1	
NAUFRAGIO	
POSIBLES SITUACIONES EMOCIONALES	<ol style="list-style-type: none">1. <i>La formación de los grupos y sus integrantes.</i> Dentro de cada grupo pueden darse dos situaciones: buena relación entre los compañeros o mala relación con uno o varios. Esto puede suponer en el primer caso situaciones de mayor motivación, complicidad social y buen ambiente de grupo mientras que en el segundo pueden surgir situaciones de mal ambiente y marginación hacia esa o esas personas.2. <i>Perfiles dentro del grupo.</i> Pueden aparecer diferentes actitudes dentro de cada grupo, por un lado, de liderazgo y un perfil de mando de órdenes sobre el resto las cuales, pueden generar situaciones de conflicto y discusión; y por el otro lado, el trabajo en equipo y la cooperación.3. <i>Competitividad entre subgrupos y no cooperación de todos como uno.</i> El surgimiento de la competitividad puede hacer olvidar la consigna enunciada en la tarea y por tanto la falta de comunicación entre grupos y logro del objetivo. Como consecuencia se pueden generar

	<p>emociones de <i>frustración, envidia, celos, enfado</i>, etc.</p> <p>4. <i>Cooperación entre los subgrupos para el logro del objetivo.</i> El trabajo conjunto de los diferentes grupos acerca a los alumnos al logro del objetivo de la tarea. Como consecuencia de ello pueden generarse emociones como <i>alegría, motivación, satisfacción, alivio</i> entre otras.</p>
<p>EJEMPLOS DE ABORDAMIENTO DE LA SITUACIÓN</p>	<p>Ante las situaciones de conflicto generadas en la actividad como la discusión entre los integrantes o los subgrupos pueden ponerse una serie de normas a favor de la cooperación como por ejemplo la retirada de x materiales dificultando así el logro del objetivo. Por otro lado, para evitar las posibles situaciones de marginación dentro de los subgrupos, puede incluirse la consigna de obligación por parte de todos de mover y colocar materiales para el avance del grupo.</p>
<p>SESIÓN 2</p>	
<p>ABECEDARIO</p>	
<p>POSIBLES SITUACIONES EMOCIONALES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Habilidad de golpeo poco desarrollada.</i> Puede haber alumnos con menor habilidad de golpeo que sus compañeros. Esto puede generar situaciones de <i>desconfianza</i>, o <i>incomodidad</i> en estos alumnos, provocando <i>inseguridad</i> a la hora de su golpeo. 2. <i>Presión por parte de los compañeros en el golpeo.</i> El logro del objetivo puede suponer la aceleración por parte de los alumnos y por tanto

	<p>la presión hacia sus compañeros en el golpeo. Esto puede generar diferentes emociones en los dos tipos de perfiles, siendo el caso de aquellos que presionan <i>ansiedad, coraje, impulsividad, impaciencia, apatía</i>. En el caso de los alumnos presionados pueden surgir emociones como <i>ansiedad, inseguridad, incomodidad, desconfianza</i> en su golpeo, etc.</p> <p>3. <i>Fallo en el golpeo y caída del balón</i>. El fallo en la consecución del objetivo puede originar dos tipos de perfiles y sus consecuentes emociones. El alumno que ha fallado en el golpeo puede experimentar emociones de vergüenza, culpabilidad, frustración, enfado. Los compañeros de dicho alumno pueden acrecentar estas emociones mencionadas con otras como enojo, humillación, frustración, desprecio, hostilidad.</p>
<p>EJEMPLOS DE ABORDAMIENTO DE LA SITUACIÓN</p>	<p>A la hora de iniciar el golpeo de balón, antes de comenzar la sesión se pueden ofrecer recursos a los alumnos ejemplificando diferentes tipos de golpeo, ayudando así a aquellos alumnos que experimenten inseguridad e incomodidad al tener menor habilidad de golpeo. En el caso de que el balón caiga, se puede invitar a los alumnos a pensar de forma conjunta una estrategia para el logro del objetivo teniendo en cuenta los fallos cometidos.</p>
<p>CAZA DEL BOTÍN</p>	
	<p>1. <i>Formación de equipos</i>. Formar parte del equipo atacante o defensor puede suponer situaciones</p>

<p>POSIBLES SITUACIONES EMOCIONALES</p>	<p>emocionales de <i>envidia, desilusión, resignación, desmotivación</i>, etc.; al mismo tiempo que pueden surgir las emociones opuestas como <i>alegría, motivación, orgullo, satisfacción</i>, etc.</p> <p>2. <i>Elección de portador</i>. A la hora de elegir dentro del grupo atacante al portador del pañuelo pueden surgir diferentes emociones en él como en sus compañeros. En el caso de sus compañeros pueden surgir emociones como la <i>envidia, celos, desprecio, indignación o rechazo</i>. El alumno elegido, por su parte, puede experimentar desde emociones como <i>alegría, entusiasmo, orgullo y satisfacción</i> por ser elegido; hasta sentimientos de <i>inseguridad, miedo y rechazo</i> ante su papel.</p> <p>3. <i>Logro o no del objetivo por parte del equipo atacante</i>. En el caso del logro del objetivo pueden surgir emociones de <i>alegría, euforia, satisfacción, orgullo</i>, etc. Sin embargo, puede darse el caso contrario donde el equipo no logre el objetivo generándose emociones como <i>decepción, desilusión, tristeza o rabia</i>.</p> <p>4. <i>Logro o no del objetivo del equipo defensor</i>. Si este equipo logra defender y detener al portador atacante las emociones originadas pueden ser de <i>alegría, euforia, satisfacción, orgullo, exaltación</i>. En cambio, la fallida defensa del ataque puede suponer las emociones contrarias como <i>tristeza, enfado, recriminación, insatisfacción</i>.</p>
---	---

	<p>5. <i>El portador logra el objetivo.</i> Este alumno se verá inmerso en emociones de alegría, exaltación, euforia, éxtasis, etc., motivado además por las emociones experimentadas por sus compañeros de equipo.</p> <p>6. <i>El portador no logra el objetivo.</i> Este alumno puede experimentar emociones como la vergüenza, decepción, culpabilidad, enfado e insatisfacción, influenciado además por las emociones experimentadas por sus compañeros de equipo y por los compañeros del equipo contrario.</p>
<p>EJEMPLOS DE ABORDAMIENTO DE LA SITUACIÓN</p>	<p>Al formar los equipos y para evitar posibles conflictos por la asignación de equipos, puede ofrecerse a los alumnos el agrupamiento por sorteo y posteriormente la rotación de roles. De la misma forma se puede llevar a cabo el mismo sistema al escoger el portador y en el caso de que el elegido no desee ser portador, repetir dicho sorteo. Al finalizar cada partida, se haya logrado el objetivo o no, se pide a cada equipo que reflexione de forma conjunta el por qué se ha logrado o no y a partir de ahí modifiquen sus estrategias.</p>
<p>SESIÓN 3</p>	
<p>ESTAMOS DE MUDANZA</p>	
<p>POSIBLES SITUACIONES EMOCIONALES</p>	<p>1. <i>Formación de grupos.</i> La agrupación de los alumnos puede originar dos tipos de ambiente entre los alumnos, por un lado, buen ambiente entre los integrantes o, por otro lado, mal ambiente dentro del grupo pudiendo generar así</p>

	<p>situaciones de <i>marginación</i> o <i>rechazo</i> hacia uno o varios compañeros.</p> <p>2. <i>Caída del balón</i>. El fallo en la consecución del objetivo puede suponer el surgimiento de emociones tanto en el alumno que comete el fallo como en sus compañeros. El alumno puede experimentar emociones como <i>vergüenza, culpabilidad, tristeza, desánimo</i>, etc. Por otro lado, los compañeros ante este fallo pueden sentir emociones como el <i>enfado, insatisfacción, exasperación</i>.</p> <p>3. <i>Aceleración por el logro del objetivo</i>. La consecución del objetivo puede manifestarse en la primera ronda como <i>aceleración, impulsividad, nerviosismo</i> o <i>ansiedad</i>, provocando así una mayor facilidad para que se produzca el fallo. A consecuencia de ello, los alumnos pueden experimentar emociones como <i>enfado, recriminación, desesperación, fastidio, frustración</i>, etc.</p>
<p>EJEMPLOS DE ABORDAMIENTO DE LA SITUACIÓN</p>	<p>Con el objetivo de abordar los posibles problemas en la formación de grupos se realizará a través de un sorteo. Ante la posibilidad de fallo en el ejercicio, se utilizará como gesto motivacional el choque de manos propio del voleibol entre todos los integrantes del grupo. Por último, para evitar las situaciones de aceleración en el juego se planteará a los alumnos que al finalizar cada ronda se reúnan durante 1 minuto para analizar los fallos y modificar su estrategia.</p>

PATATA CALIENTE	
<p>POSIBLES SITUACIONES EMOCIONALES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Falta de confianza en el saque.</i> Puede haber alumnos con falta de confianza en su habilidad de saque siendo esto un detonante de emociones como <i>inseguridad, bloqueo, vergüenza, apatía</i>, etc. 2. <i>Alumnos con perfil protagonista.</i> Este tipo de alumnos pueden presentar actitudes de <i>prepotencia, humillación</i> hacia los demás u <i>orgullo</i>. Respecto al resto de alumnos puede generar emociones como <i>apatía, vergüenza, rechazo, desinterés</i>. 3. <i>Caída del balón.</i> El fallo en el saque y por tanto en el desplazamiento puede suponer dos tipos de situación emocional. En el caso del alumno que falla puede sentir <i>vergüenza, presión, enfado, inseguridad</i>. Por otro lado, los compañeros pueden mostrar emociones como <i>enfado, ira, desesperación, ansiedad, aceleración</i>.
<p>EJEMPLOS DE ABORDAMIENTO DE LA SITUACIÓN</p>	<p>Inicialmente para aquellos alumnos que experimenten falta de confianza a la hora de sacar, se puede elegir a un alumno voluntario y analizar los tipos de saque que se pueden hacer dando así recursos a los siguientes. Para abordar situaciones de alumnos protagonistas, se puede hacer una ronda de ideas de tipos de saque entre todos, de manera que estos alumnos expresen sus ideas al mismo tiempo que se dan más recursos a los alumnos con falta de confianza. Para evitar las situaciones de recriminación, puede establecerse como norma que una</p>

	<p>vez que se ha cometido un fallo en saque o control y se deba volver a empezar, todos los alumnos deben agruparse y al grito de “¡Vamos!” volver a iniciar la ronda.</p>
<p>SESIÓN 4</p>	
<p>RELOJITO</p>	
<p>POSIBLES SITUACIONES EMOCIONALES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Colocación en el medio del círculo.</i> Para aquellas personas que experimentan emociones de <i>inseguridad</i> o <i>desconfianza</i>, colocarse en el medio del círculo a ojos del resto de compañeros puede suponer un obstáculo. De la misma forma, puede ocurrir esta situación con aquellos alumnos que presenten estas emociones debido a su habilidad de golpeo más limitada. Esto puede generar emociones de <i>vergüenza, humillación, inseguridad, desmotivación, miedo</i>, etc. 2. <i>Caída del balón:</i> la caída del balón supone la no consecución del objetivo de la tarea. Esta situación puede desencadenar diferentes emociones desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, el alumno que falla en el control o pase puede sentirse <i>avergonzado, humillado o culpabilizado</i>, siendo además esto influenciado por las emociones experimentadas por sus compañeros como <i>enfado, recriminación, rechazo, hostilidad, impotencia</i>, etc.
	<p>A la hora de iniciar la actividad, para escoger al alumno que comenzará desde el centro del círculo se pedirán</p>

<p>EJEMPLOS DE ABORDAMIENTO DE LA SITUACIÓN</p>	<p>DE voluntarios y entre los mismo se llevará a cabo un sorteo. DE De esta manera se evitarán las situaciones incómodas para los alumnos que muestren inseguridad. Ante la caída del balón con el objetivo de evitar posibles situaciones de recriminación, humillación o enfado hacia el alumno que ha cometido el fallo, se puede proponer que en el momento que ocurra el fallo, todo el grupo vaya corriendo a dar un abrazo grupal a dicho compañero, trabajando así la empatía con el mismo.</p>
<p>¡AL ATAQUE!</p>	
<p>POSIBLES SITUACIONES EMOCIONALES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Formación de los grupos y sus integrantes.</i> Dentro de cada grupo pueden darse dos situaciones: buena relación entre los compañeros o mala relación con uno o varios. Esto puede suponer en el primer caso situaciones de mayor motivación, complicidad social y buen ambiente de grupo mientras que en el segundo pueden surgir situaciones de mal ambiente y marginación hacia esa o esas personas Formar parte de un equipo u otro puede suponer situaciones emocionales de envidia, desilusión, resignación, desmotivación, etc.; al mismo tiempo que pueden surgir las emociones opuestas como alegría, motivación, orgullo, satisfacción, etc. 2. <i>Fallo en el ataque o la defensa.</i> Al producirse un error en ataque o en defensa puede surgir emociones desde dos puntos diferentes, el equipo que gana el punto y el equipo que pierde el punto. En el caso del primero mostrará sentimientos de

	<p><i>alegría, euforia, entusiasmo, exaltación</i>, etc., pero en el caso del segundo sus emociones estarán orientadas hacia <i>enfado, impotencia, culpabilidad</i>. Por último, pueden surgir también emocionales entre los dos equipos, predominando <i>enfado, ira y envidia</i> en caso del equipo perdedor y <i>alegría, exaltación y prepotencia</i> en el caso del ganador.</p>
<p>EJEMPLOS DE ABORDAMIENTO DE LA SITUACIÓN</p>	<p>A la hora de formar los equipos se hará a través de un sorteo. Para abordar estas posibles actitudes de los diferentes equipos, puede establecerse una consigna semejante a la del voleibol. Una vez acabado el punto, habiéndolo ganado o perdido todos los integrantes del grupo se acercan y se chocan las manos como incentivo de motivación.</p>
<p>SESIÓN 5</p>	
<p>JUEGO REAL</p>	
<p>POSIBLES SITUACIONES EMOCIONALES</p>	<p>1. <i>Formación de los grupos y sus integrantes.</i> Dentro de cada grupo pueden darse dos situaciones: <i>buena relación</i> entre los compañeros o <i>mala relación</i> con uno o varios. Esto puede suponer en el primer caso situaciones de <i>mayor motivación, complicidad social y buen ambiente</i> de grupo mientras que en el segundo pueden surgir situaciones de <i>mal ambiente y marginación</i> hacia esa o esas personas Formar parte de un equipo u otro puede suponer situaciones emocionales de <i>envidia, desilusión, resignación, desmotivación</i>, etc.; al mismo tiempo que pueden surgir las emociones opuestas</p>

	<p>como <i>alegría, motivación, orgullo, satisfacción</i>, etc.</p> <p>2. <i>Fallo en el ataque o la defensa.</i> Al producirse un error en ataque o en defensa puede surgir emociones desde dos puntos diferentes, el equipo que gana el punto y el equipo que pierde el punto. En el caso del primero mostrará sentimientos de <i>alegría, euforia, entusiasmo, exaltación</i>, etc., pero en el caso del segundo sus emociones estarán orientadas hacia <i>enfado, impotencia, culpabilidad</i>. Por último, pueden surgir también emocionales entre los dos equipos, predominando el <i>enfado, ira y envidia</i> en caso del equipo perdedor y la alegría, exaltación y prepotencia en el caso del ganador.</p> <p>3. <i>Ganar el partido.</i> Esto supondrá por parte del equipo ganador emociones como <i>alegría, euforia, entusiasmo, prepotencia, satisfacción, seguridad, éxtasis</i>.</p> <p>4. <i>Perder el partido.</i> Las emociones surgidas estarán orientadas hacia <i>enfado, decepción, tristeza, envidia, celos</i>.</p>
<p>EJEMPLOS DE ABORDAMIENTO DE LA SITUACIÓN</p>	<p>Para prevenir los posibles conflictos entre los integrantes de los equipos y entre los equipos, se utilizará el gesto de voleibol y una vez acabado el punto, habiéndolo ganado o perdido todos los integrantes del grupo se acercan y se chocan las manos como incentivo de motivación. Al finalizar el partido, para evitar las posibles situaciones</p>

	emocionales negativas se pondrá como norma darse la mano y chocar con todos los compañeros del grupo clase.
--	---

IV. Evaluación

Para realizar la evaluación de esta propuesta didáctica se utilizará como recurso una rúbrica donde se reúnen diferentes ítems vinculados con los objetivos a lograr planteados. Durante el desarrollo de las sesiones se va a diferenciar tres momentos distintos:

- **Evaluación inicial:** se llevará a cabo en la primera sesión con la finalidad de conocer los conocimientos previos de los discentes sobre el aspecto cooperativo. De la misma forma se realizará una ficha que consiste en un test sociométrico para conocer las relaciones sociales existentes en el aula.
- **Evaluación continua:** esta evaluación tendrá lugar en la cuarta sesión de la propuesta. A través de un test sociométrico, se conocerá si se ha producido un cambio en las elecciones de los alumnos respecto a sus compañeros, en comparación al primer test sociométrico realizado.
- **Evaluación final:** dentro de esta evaluación, se valorarán distintos aspectos:
 - El posible cambio en la elección de los compañeros a la hora de realizar las actividades mediante un test sociométrico.
 - La reflexión de los alumnos acerca de sus emociones experimentadas durante la práctica de los juegos de iniciación y el Kin-Ball.
 - El proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Los objetivos logrados por los discentes
 - El diseño de la intervención con el fin de mejorarla.

En el caso de la evaluación continua, además de realizar un test sociométrico para comprobar si se ha producido un cambio en las elecciones de los alumnos, se llevará a cabo un registro anecdótico donde se tendrán en cuenta aquellas actitudes o circunstancias inesperadas que sucedan a lo largo de la intervención.

Tabla 9

Evaluación continua, registro anecdótico

<i>Actitudes observadas:</i>
<i>Descripción de la situación observada:</i>
<i>Valoración de la actividad:</i>

Como instrumento de evaluación final realizamos una escala de estimación a través de la cual podemos evaluar el aprendizaje de los niños. Esta escala se fundamentará en la observación directa realizada de los alumnos durante las diferentes sesiones, siendo completada por el registro anecdótico. Los ítems empleados para la evaluación se representan a través de la siguiente tabla:

Tabla 10

Evaluación final del alumnado

NOMBRE DEL ALUMNO:	INICIADO	EN PROCESO	AFIANZADO
Coopera con todos los compañeros para el logro del objetivo			
Muestra buena relación con los compañeros			
Respeto los roles y acepta el papel a desempeñar en las actividades			

Expresa de forma fluida las diferentes emociones experimentadas			
Escucha las reflexiones de las emociones de sus compañeros y las respeta			

Para finalizar, mediante el registro anecdótico realizado durante la evaluación continua, se empleará para completar la evaluación final diseñada para evaluar tanto el proceso de aprendizaje, los objetivos logrados y la recogida de información para las posibles futuras mejoras de la misma.

Tabla 11

Evaluación final de la propuesta de intervención

Criterios de evaluación	1	2	3	4	5
Las actividades son apropiadas para el alumnado					
Las actividades han sido diseñadas teniendo en cuenta las diferencias madurativas, de edad, físicas o de otro tipo del alumnado					
Las actividades han favorecido la participación activa de todos los alumnos					
El ambiente de clase ha sido positivo y favorecedor para el desarrollo de las sesiones					
El ambiente de clase permite la libre expresión y reflexión de los alumnos sobre sus emociones y sentimientos					

El ambiente ha favorecido la relación entre los alumnos					
El discente ha adoptado el papel de guía, aportando ayuda a los alumnos ante posibles problemas					

CONCLUSIONES

En este apartado se llevará a cabo un análisis de las conclusiones finales de este proyecto teniendo en cuenta la fundamentación teórica, los objetivos marcados y la propuesta de intervención diseñada para el logro de estos fines.

Personalmente, la elaboración de este proyecto de T.F.G supone no solo la finalización de mi Grado en Educación Primaria si no también el inicio de nuestro futuro docente. Académicamente este trabajo ayuda a ampliar nuestros conocimientos de búsqueda, análisis y síntesis de información, además de la habilidad de trabajar con documentos como el currículo, sirviendo de base para nuestra futura y continua formación como docentes.

A través de la búsqueda de información para la elaboración de la fundamentación teórica, he podido valorar la relevancia que la Inteligencia Emocional tiene hoy en día en la sociedad. A lo largo del Grado de Educación Primaria es un contenido muy trabajado en las diferentes materias, siendo unos de los principales conceptos que se intentan inculcar tanto en los discentes para su formación íntegra como individuo y en nuestra formación como futuros docentes.

Sin embargo, a pesar de la relevancia que se le otorga, en la realidad a la hora de llevarlo a la práctica aparecen diferentes obstáculos. En el trascurso del Grado es mucha la información que se explica y estudia sobre la Inteligencia Emocional, la Educación Emocional, el desarrollo emocional del alumnado como parte de su formación íntegra, etc., pero a la hora de hablar de nuestra formación y práctica de este tipo de contenido es mucho menos voluminosa que la formación teórica.

Por otro lado, tras el análisis realizado del currículo oficial he podido observar la clara ausencia y poca importancia que se concede al aspecto emocional dentro del sistema educativo. Relacionado con la fundamentación teórica expuesta, resulta sorprendente cómo algo tan relevante hoy en día en la sociedad no tenga apenas presencia en lo que se considera como la base de formación de las personas. Este hecho hace replantearse como docente la necesidad de un cambio dentro de la educación actual, el cual otorgue al aspecto emocional la relevancia que de verdad tiene, logrando así una “educación completa”.

En referencia al objetivo principal y el diseño de la propuesta, por un lado, he podido ampliar mis conocimientos sobre la planificación, el diseño y análisis de las actividades; y la evaluación de la misma. Gracias al análisis realizado sobre las posibles situaciones emocionales que pueden darse en las sesiones de Educación Física he podido tener un mayor conocimiento y entendimiento de la presencia de emociones en las clases, ayudando esto de cara al futuro como un recurso que permita atender y tener en cuenta en mayor medida el aspecto emocional durante las clases.

La elaboración de este trabajo es una muestra más de que el área de Educación Física no solo se limita al desarrollo del aspecto motriz de los individuos, sino que además permite y ofrece una gran variedad de posibilidades para trabajar distintos contenidos y aspectos, como en este caso el emocional.

Gracias a su desarrollo, al igual que el resto de proyectos realizados a lo largo del Grado, cada vez uno es más consciente de la valía que tiene el educador en la sociedad, ya que, como dice Prieto (2008) el docente no es sólo un transmisor de conocimientos, sino también un importante agente socializador que trasmite una serie de valores que van a tener influencia de forma directa o indirecta en la formación de los jóvenes. Otros factores a tener en cuenta en la función docente es la importancia de la vocación en su desempeño y el esfuerzo y trabajo que supone la formación de las personas., siendo esto un motivo de orgullo a la hora de decidir este oficio como futura profesión.

En conclusión, las emociones suponen una parte esencial de las personas y es por ello por lo que su estudio, entendimiento y explicación deben formar parte primordial de la educación y siendo los educadores lo principales agentes que pueden facilitar y trabajar este tipo de contenidos desde temprana edad, favoreciendo así el desarrollo y cambio del futuro.

“No somos responsables de las emociones, pero sí de lo que hacemos con ellas”

Jorge Bucay

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de test sociométrico.

NOMBRE Y APELLIDO:	_____
CURSO:	_____
NUMERO:	_____
FECHA:	_____
1. ESCRIBE EL NOMBRE Y EL APELLIDO DEL COMPAÑERO CON EL QUE TE GUSTARÍA ESTAR SENTADO EN CLASE	_____
2. SI TUVIERAS QUE JUGAR CON UN SÓLO COMPAÑERO EN EL RECREO, ¿CON QUIÉN SERÍA?	_____
3. ESCRIBE EL NOMBRE DE 3 COMPANEROS CON LOS QUE TE IRIAS DE EXCRUSION	_____
4. ESCRIBE EL NOMBRE DE 3 COMAPNEROS CON LOS QUE NO TE SENTERIAS EN CLASE	_____

Anexo 2. Ficha sociométrica sesión 4.

NOMBRE Y APELLIDO: _____
CURSO: _____
NÚMERO: _____ FECHA: _____
1. ¿CON QUÉ COMPAÑEROS TE HA GUSTADO TRABAJAR EN LAS SESIONES ANTERIORES? ESCRIBE 3 NOMBRES Y APELLIDOS.

2. ¿CON QUÉ 3 COMAPAÑEROS TE GUSTARÍA TRABAJAR EN ESTAS NUEVAS SESIONES?

3. ¿CON QUE 3 COMPANEROS NO TE GUSTARIA TRABAJAR ESTAS SESIONES?

4. ¿A QUIÉN ELEGIRÍAS PARA FORMAR UN EQUIPO DE 5 PERSONAS?

Anexo 3. Normas del Kin-Ball

PRINCIPALES NORMAS DEL KIN-BALL:

<p>1. Es un deporte cuyos partidos son jugados por tres equipos de cuatro jugadores cada uno.</p>
<p>2. El Kin-Ball se puede jugar por tiempo (periodos de 7 minutos, por ejemplo) o por puntos (periodos de 11 o 13 puntos).</p>
<p>3. Se practica en un terreno de juego cuadrado de 20 metros de lado en un gimnasio o pabellón cubierto.</p>
<p>4. El objetivo del juego es conseguir defender y controlar el balón antes de que toque el suelo.</p>
<p>5. Los puntos se obtienen cada vez que un equipo contrario comete una falta.</p>
<p>6. En juego, uno de los tres equipos tiene la posesión del balón, siendo el equipo atacante. Los jugadores deben «llamar» a uno de los otros dos equipos diciendo «OMNIKIN» seguido del color del equipo que deberá defender el balón.</p>
<p>7. En cada golpeo de ataque todos los miembros del equipo deben estar en contacto con el balón.</p>
<p>8. Una vez golpeado el balón, el equipo llamado deberá defender y controlar el balón con cualquier parte de su cuerpo antes de que toque el suelo.</p>
<p>9. Si el equipo defensor no controla el balón antes de que toque el suelo, cada uno de los otros dos equipos recibirá un punto. Si el balón se controla antes de tocar suelo, el equipo defensor pasa al ataque y tiene 10 segundos para lanzar el balón a un equipo contrario</p>

Anexo 4. Ficha sociométrica y emocional final de la propuesta.

NOMBRE Y APELLIDO: _____
CURSO: _____
NÚMERO: _____ FECHA: _____
1. ¿CON QUIÉN TE HA GUSTADO MÁS TRABAJAR EN LAS ACTIVIDADES DE KIN-BALL?

2. ¿CON QUIÉN NO TE HA GUSTADO TRABAJAR?

3. ESCRIBE EL NOMBRE DE 3 COMPAÑEROS CON LOS QUE FORMARÍAS UN EQUIPO DE KIN-BALL.

4. ESCRIBE EL NOMBRE DE LOS 3 COMPAÑEROS CON LOS QUE NO FORMARÍAS UN EQUIPO DE KIN-BALL.

5. SI HAS SENTIDO ALGUNA EMOCION QUE CONSIDERES BUENA DURANTE LAS ACTIVIDADES DEL KIN-BALL, NOMBRA CUALES:

6. SI HAS SENTIDO ALGUNA EMOCIONES QUE CONSIDERES MALA DURANTE LAS ACTIVIDADES DEL KIN-BALL, NOMBRA CUALES:

BIBLIOGRAFÍA

Antón, A, E. (2011). Los juegos cooperativos en Educación Física. *Pedagogía Magna*, (11), 109-116.

Bisquerra, A, R. (2011). Educación emocional. *Revista Padres y Maestros*. (337) 5-8.

Bisquerra, A, R. y Pérez, E, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.

Bisquerra, A, R., (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Calvo, R, G., Martín, M, R. y Ruíz, M, P.J (2017). Aplicación de la inteligencia emocional en las clases de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*. (48), 56-74.

Calvo, R, G., Martín, M, R. y Ruiz, M, P.J. (2017). Aplicación de la Inteligencia Emocional en las clases de Educación Física. *EmásF, Revist Digital de Educación Física*. (48).

Clavijo, V, O.M. (2015). *Los juegos cooperativos como estrategia pedagógica para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes del Grado 301 el colegio Nidia Quintero Turbay*. (Tesis de maestría). Universidad Libre de Colombia, Bogotá.

Conde, G, C. y Almagro, T, B.J. (2013). Estrategias para desarrollar la Inteligencia Emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. (1), 212-220.

Corpas, E, A.I. (2017). *Aplicación y beneficios del juego cooperativo durante la etapa de secundaria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Zaragoza, Huesca, España. Recuperado de

Correa, R, M. (2020). *El juego cooperativo como mediador para las relaciones interpersonales* (Trabajo de grado). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Caldas, Antioquía. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10567/2986>

Espada, M, M. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. *La peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (7), 65.

Fernández, G. y Navarro, V. (1989). *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: Inde.

Fernández-Berrocal, P. y Ruíz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2). 421-436.

Gago, M, L.G., Periale, M. y Elgier, A.M. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 77-86. DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.426>

García, R, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.

García, F, M. y Giménez, M, S.I. (2010). La inteligencia Emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula*, 3(6), 46-50.

Goleman, D. (2010) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Martín, R, F.J. (2009). ¿Instrucción directa o indagación en Educación Física? *Innovación y experiencias educativas*, (14).

Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo

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

Palomero, P, J.E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *Revista Universitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 9-13.

Pérez, R, M^a.C (1993). Evolución histórica de la Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*. (33), 24-39.

Prieto, J, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.

Rando, A, C. (2010). Estilos de enseñanza en Educación Física. Utilización según el análisis de las tareas de aprendizaje y las características de los alumnos y alumnas. *Revista Digital Buenos Aires*, 15(146).

- Rangel, A. E. N. (2014). Inteligencia emocional. *Salud vida, 1*.
- Reglamento Oficial de Kin Ball. *Asociación Española de KIN-BALL SPORT. 2018*.
- Rodríguez, J, X. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: CCS.
- Rodríguez, R, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes. *Innovación y experiencias educativas*. (14)
- Ruíz, G., Lorenzo, L. y García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación Primaria. *Journal of Sport and Helth Research, 5*(2), 203-210.
- Sánchez, R, O. (2001). Implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional. *Psicología Educativa, 7*(1), 5-27.
- Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, Oscar., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Torró, F, I., Algarra, D, L.D, Moyano, V, M^a.C, Ferrández, M, M^a.C, Fernández, P, M^a.D, Chocomeli, F, M^a.F,...Sánchez, M, V. (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Alicante: Conselleria d'Educació.