

ESTUDIO SOBRE LOS JUEGOS COOPERATIVOS

TRABAJO DE FIN DE GRADO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TUTOR: ANTONIO FRAILE ARANDA

CURSO: 2021/22



Universidad de Valladolid

ALFONSO DE LUCAS DE DIEGO

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1 JUSTIFICACIÓN	4
1.2 COMPETENCIAS	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
2.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA	9
2.1.1. Definición Educación Física	9
2.1.2. Métodos de enseñanza de la Educación Física	10
2.1.3. Estilos de enseñanza de la Educación Física	11
2.2. EL JUEGO	14
2.2.1. Definición de juego	14
2.2.2. Tipos de juegos	14
2.2.3. Características y cualidades que desarrolla el juego	15
2.2.4. El juego en el ámbito educativo	16
2.3. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	16
2.4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	17
2.4.1. Definición de aprendizaje cooperativo	17
2.4.2. Principios del aprendizaje cooperativo	18
2.4.3. Finalidades del aprendizaje cooperativo	19
2.4.4. Consideraciones sobre el aprendizaje cooperativo	19
2.4.5. La evaluación del aprendizaje cooperativo	20
2.5. EL JUEGO COOPERATIVO	21
2.5.1. Definición de juego cooperativo	21
2.5.2. Características del juego cooperativo	21
2.5.3. Valores que ofrece el juego cooperativo	22
3. METODOLOGÍA	23
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN	23
3.2. OBJETIVOS	24
3.3. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS	24
3.4 PLAN DE ACCIÓN	27
4. RESULTADOS	29
5. DISCUSIÓN	37
5.1 DISCUSIÓN DEL OBJETIVO ESPECÍFICO PRIMERO	37
5.2 DISCUSIÓN DEL OBJETIVO ESPECÍFICO SEGUNDO	38
5.2.1. Primera parte	38
5.2.2 Segunda parte	41

6. CONCLUSIÓN	42
7. BIOGRAFÍA	44
8. ANEXOS	46

1. INTRODUCCIÓN

Para comenzar este trabajo de fin de grado, hablaré sobre lo que me ha llevado a elegir el tema que desarrollaré. En este punto, comentaré experiencias y reflexiones que me hicieron interesarme por los juegos cooperativos y por los efectos que causaban en los escolares.

Seguidamente comentaremos las competencias necesarias que debería de haber adquirido una persona que finaliza el grado de Educación Primaria y los momentos y contenidos de la carrera que lo han hecho posible. Después se abordará la fundamentación teórica sobre la Educación Física (en concreto la escolar), ya que es la disciplina en la que se desarrollará el trabajo. También se repasarán los estilos y métodos de enseñanza que son necesarios para abordar mejor el aprendizaje cooperativo.

También se presenta un apartado relativo al juego, debido a que es el contenido de Educación Física que utilizaremos para llevar a cabo el plan de acción que nos proporcionará los resultados que después se analizarán. Es necesario conocer exactamente lo que es, sus características, los tipos que existen y el juego dentro del ámbito educativo.

Una vez que sabemos la disciplina (Educación Física) donde nos moveremos y el contenido concreto (juego) que usaremos para conseguir nuestros objetivos, pasaremos a relacionarlos y hablar así, de una forma más específica, del juego en la Educación Física.

A continuación, hablaremos sobre el método de enseñanza que utilizaremos para llevar a cabo el plan de acción, el aprendizaje cooperativo. Veremos lo que es, sus principios, las finalidades que busca, sus características y cualidades que ofrece y, por último, su evaluación. Conocido el método de enseñanza a utilizar (aprendizaje cooperativo) y el contenido del que nos valdremos (juego), definiremos exactamente la herramienta que utilizaremos, el juego cooperativo. Pasaremos a definirlo, ver sus características y los valores que proporciona a los escolares.

Terminada la fundamentación teórica, se recoge el capítulo de metodología. Para ello, primero contextualizaremos el centro y sus características para conocer donde se llevará a cabo el plan de acción. Después, definiremos los objetivos del trabajo y los procedimientos e instrumentos de recogida de datos que utilizaremos para conseguirlos. Por último, presentaremos el plan de acción que utilizaremos con los escolares.

El siguiente punto serán los resultados, presentando los datos recopilados después de ejecutar el plan de acción. Esto nos permitirá en el siguiente punto, la discusión, desarrollar las reflexiones e interpretaciones de estos datos. Finalmente, realizaremos una conclusión sobre todo el trabajo y el proceso.

1.1 JUSTIFICACIÓN

Los retos mediante juegos cooperativos de estrategia es algo que desde el comienzo de mi formación en el campo de la Educación Física ha llamado mi atención. Personalmente, siempre había preferido trabajar solo y de este modo que la nota, consecuencias o resultados de mi trabajo fueran realmente las que me merezco en base a mi esfuerzo y no se vean influenciadas por terceras personas. Mi opinión cambió tras empezar a ver la situación desde la perspectiva de docente en vez de la de alumno y ver la cantidad de beneficios que aportaba al grupo en general y a cada compañero en particular el trabajo en equipo. Todos pueden aprender de todos y colaborando juntos adecuadamente el trabajo resultante puede ser más rico.

Todo comenzó durante el primer curso de TAFAD. En el centro que lo cursé nos permitieron realizar numerosas prácticas con escolares de los diferentes cursos, desde guardería a 4º ESO, por lo que pudimos trabajar en la elaboración y organización de muchas actividades para diferentes edades, niveles de habilidad motriz y capacidad de comprensión según los juegos. Estas experiencias prácticas provocaron un gran enriquecimiento de mi persona como docente debido al desarrollo de ese tipo de aprendizajes.

De entre todas las actividades que surgieron, las que más me llamaron la atención fueron los juegos cooperativos y la superación de retos que se planteaban a través de estrategias que debían ser consensuadas entre los participantes, con un debate sobre cuál era la mejor forma de llevarlo a cabo para conseguir el éxito. Con ello, se generaban diferentes actitudes, comportamientos, comentarios y pensamientos que me parecieron muy interesantes. Cada persona solía tener su propia opinión y la expresaba de diferente forma. Esa diversidad de opiniones, la idea de que todos tuvieran que ponerse de acuerdo como equipo, con todo lo que ello conlleva, y finalmente pasar a la acción en sintonía me parecía muy complicado y digno de observar y analizar.

Primero hicimos estas actividades como alumnos de TAFAD. Pude observar todo lo que he descrito, pero al fin y al cabo éramos personas adultas. Teníamos mayor capacidad de entendimiento entre nosotros y adaptación a la situación. Sabíamos que teníamos que trabajar en equipo y que, para ello, había que respetarse y dialogar y una vez llegado a un acuerdo cooperar entre todos para conseguir el objetivo. Después, llegó el momento de realizar una práctica con escolares. El curso fue de secundaria, por lo que pudimos elegir retos algo más complejos que si lo hiciéramos para primaria.

La diferencia del grupo de alumnos elegido con respecto a nosotros fue enorme. Estos tardaban, como era de esperar, mucho más que nosotros en llegar a la posible solución de los juegos porque la capacidad de entendimiento entre ellos y su edad, que implicaba menos madurez, se lo impedía. Salieron entonces a relucir las personalidades de cada uno, las formas de comunicarse con sus compañeros, el nivel de tolerancia y respeto ante las opiniones y pensamientos de los demás, la capacidad reflexiva y de adaptación ante una situación inesperada y desconocida que tenían que superar.

Además, se podían percibir los diferentes roles que adoptaba cada persona en el grupo, quién era líder o quién era más pasivo o participativo.

Esta práctica con escolares no me pareció que se analizara, observara y aprendiera de ella lo que se podría haber aprendido, no solo de las actividades sino también de los comportamientos de los alumnos. Este proceso nos ayuda a comprender a los alumnos, a analizarlos, a averiguar el rol que tienen en el grupo y a conocer quién necesita más ayuda por estar más desplazado en el grupo. Todo esto nos permitirá también mejorar en el trato con los alumnos identificando las necesidades de cada uno. Por este motivo, me planteé la oportunidad de trabajar en este. La posibilidad de realizar un trabajo de este tipo con alumnos de primaria me pareció que supondría para mí un aprendizaje significativo que me servirá en un futuro para desempeñar mejor mi labor como docente.

Para el alumnado, la realización de estas actividades también ha representado un aumento en su capacidad de trabajar en equipo y de relación con otros; lo cual, puede suponer una transferencia positiva a las futuras actividades que realicen en su vida cotidiana y laboral.

Además de todo esto, cabe destacar la importancia que tienen los juegos en el currículo de Educación Física. Estos junto con las actividades deportivas, forman todo un bloque, concretamente el bloque 4, del currículo de esta asignatura. Este bloque agrupa *“los contenidos relacionados con el juego y las actividades deportivas, entendidos como manifestaciones culturales y sociales de la acción motriz humana, en las que la relación interpersonal, la solidaridad, la cooperación, la oposición y el respeto a las normas y personas adquieren especial relevancia”* (BOCYL, Decreto 26/2016, del 21 Julio, p. 405). Por tanto, es latente la importancia que se le da al juego debido a los beneficios que conlleva practicarlos y que implican un desarrollo óptimo de la persona en lo que se refiere a la cooperación con otras personas, el trabajo en equipo, las relaciones sociales, los valores cívicos, la solidaridad, el respeto a las normas, entre muchos otros que impulsan y favorecen el desarrollo integral de la persona. Los contenidos citados tendrán lugar en la clase de juegos (cooperativos y de estrategia) que utilizaremos en la puesta en práctica con los escolares y es por ello uno más de los motivos de la elección del tema propuesto.

1.2 COMPETENCIAS

Las competencias generales que se considera que todo estudiante debe haber adquirido al finar el grado en Educación Primaria son varias. A continuación, pasaremos a valorar cada una de ellas relacionándolas también con el presente trabajo.

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación primaria general, y se suele encontrar a un nivel 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 estos cuatro años en el grado hemos ido aprendiendo todo lo que tiene que ver con la educación. Conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas repartidas en estos años, mediante las que conocemos el currículo y sus partes, de los cursos de la Educación Primaria. También aprendemos a utilizarlo para realizar unidades didácticas como las que tendremos que realizar en un futuro, con cada una de las partes que las forman. Otros aprendizajes valiosos son las estructuras de los centros y sistemas educativos, así como su organización. Estos, al ser contenidos de los primeros cursos pueden resultarnos algo lejanos y difusos, pero ante la duda siempre tendremos los apuntes donde podremos consultarlos y al pasar a un periodo más práctico en el que constantemente los tengamos que utilizar con más frecuencia, no dudo que se volverán aún más sólidos.

Las asignaturas más específicas en cuanto al contenido a enseñar al alumnado en un futuro, como las que tienen que ver con las ciencias sociales o naturales, matemáticas, lengua, música y artes plásticas/audiovisuales nos han proporcionado conocimiento sobre cada tema, pero sobre todo nos han enseñado a transmitir el contenido correspondiente a los escolares. Para ello, se han presentado diferentes técnicas o metodologías, algo que valoro mucho.

Otros conocimientos adquiridos importantes son los relacionados con la psicología, los cambios educativos o educación para la paz e igualdad. Estos nos ayudan a comprender al eslabón más importante, en mi opinión, el alumnado. De esta forma vemos el punto en el que se encuentra y podemos actuar en consecuencia y de la forma que creamos correcta. También a querer inculcarle el valor del respeto hacia todos y todo. Los cambios sociales y educativos afectan a nuestra comunidad y a su funcionamiento, por lo que es importante también haber conocido la importancia que tienen y la necesidad de estar al día y participar activamente, si es posible, por lo que creemos que es mejor para nuestra sociedad.

Las familias también son un eslabón importante de nuestra comunidad y es, por ello, que también son necesarios los conocimientos adquiridos para saber tratarles y orientarles en beneficio de sus hijos e hijas mediante las tutorías o los diferentes instrumentos. Haciéndolos partícipes e incluyéndolos en la educación de sus hijos.

Estos dos últimos años hemos adquirido una gran cantidad de aprendizajes debido a los Prácticum y las asignaturas de la mención. Las prácticas con escolares siempre son las experiencias que más aprendizajes valiosos ofrecen debido al contacto con ellos. Aprendes a relacionarte desde una perspectiva nunca experimentada, la de maestro, y pones en práctica lo aprendido observando lo que funciona o no a la hora de transmitirles los diversos contenidos, así como el saber controlar a un aula con 25 niños y niñas. En la mención, además de conocimientos y contenidos de gran interés como maestros específicos de esa mención, también tuvimos contacto con escolares en diferentes prácticas lo que nos proporcionó un gran enriquecimiento y aprendizaje significativo. Gracias a todo esto tenemos una base teórica y práctica que nos ayudará en nuestro futuro como docentes y con la que nos será más fácil llevar a cabo la parte práctica de este trabajo con los escolares.

2. 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–.

El diseño del material didáctico a partir de una guía o desde la tutela del docente, nos ha permitido aprender a trasladar los conocimientos a tu forma y rutina de trabajo y a la elaboración del contenido a transmitir. Por tanto, estos años me han proporcionado muchas herramientas para llevar a cabo mi labor como docente, no solo a la hora de transmitir dicho contenido, también a la hora de tratar con el alumnado, sus familias y los compañeros del centro.

Por supuesto, el “*chip*” de alumno ha sido sustituido por el de maestro. Reconozco lo que ello implica y en la figura que me convierto al entrar en el aula. El control de los alumnos es imprescindible para ese buen funcionamiento, mediante algunas de las técnicas como la resolución de los problemas, buscando la coherencia en la elaboración del material para proporcionar el contenido a los escolares, todo en base al currículo y a partir de unos objetivos.

A través de esta competencia conseguiremos plasmar nuestros conocimientos en este trabajo y a la hora de llevar las prácticas al aula. Buscando solucionar los problemas que aparezcan, ya que en el trabajo cooperativo a veces pueden surgir discrepancias y no todos sabrán sobrellevarlas. También nos ayudará a la hora de la elaboración de la práctica y el material para su desarrollo.

3. 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.

Una de las cosas que me han resultado más satisfactoria es que la mayoría de las clases han sido participativas que al final te implicaban en su funcionamiento. También se realizaban debates que llevaban a la reflexión y la creación de un pensamiento en relación al contenido. Durante las clases, se fomentaba la reflexión y se debatía sobre

diferentes temas relacionados la educación, pero también sobre otros que indirectamente afectan a la misma.

En relación con nuestro trabajo (y en futuros) se nos presentarán dilemas y situaciones donde tendremos que reflexionar, recoger e interpretar datos e incluso si se produce una situación como una pelea mientras cooperan, poder sacarle partido mediante la posterior reflexión con los chicos para un aprendizaje sobre un comportamiento correcto social y ético.

4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Hemos escuchado a algunos profesores sobre la importancia de hablar con propiedad y a la hora de realizar un escrito o una presentación de un trabajo. Se trata de estar a la altura del título de grado que se pretende alcanzar. Por ello se debe aprender a comunicarse como corresponde. Así como aprender a transmitir y entender a los propios escolares durante el Prácticum.

5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Estos cuatro años hemos aprendido a realizar y organizar trabajos y propuestas de una forma autónoma y a tener las herramientas necesarias para enfrentarnos con una base, espero que sólida y útil, al futuro tanto laboral como académicamente. Aunque esto no lo sabremos hasta más adelante.

6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación 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.

Esta competencia la considero de las más importantes. Creo que es imprescindible que un maestro sea estrictamente profesional con todo lo que ello conlleva. Es ejemplo de los niños y ante una falta de profesionalidad por su parte, pueden verse afectados muy negativamente. El valor de la tolerancia, el respeto y la igualdad, por supuesto, creo que tienen que ir de la mano junto con la profesión de maestro.

En estos años hemos tenido asignaturas donde hemos tratado temas de igualdad, respeto, considerando que estos valores son de extrema necesidad en nuestra sociedad y como docentes tenemos la responsabilidad de transmitir a los alumnos.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se presentan los elementos para enmarcar el tema que nos ocupa. Para ello nos valdremos de las aportaciones de autores representativos en cada uno de estos elementos y que respaldarán la redacción propia.

Para comenzar se parte de la Educación Física, porque es el área en el que se desarrollará el trabajo. También, de los diferentes métodos y estilos de enseñanza que existen, ya que es importante conocerlos y definir cuáles son los apropiados para las actividades a desarrollar. Después, se aborda el juego como herramienta para ejecutar nuestro plan de acción. Una vez desarrollado el área y la herramienta que se utilizará para el trabajo, relacionaremos ambas. Así pues, veremos cómo se comporta y el lugar que ocupa el juego en la Educación Física. Se continuará abordando qué es el aprendizaje cooperativo como método de enseñanza, a partir de su definición, sus principios, finalidades y aspectos a tener en cuenta y su evaluación.

Para terminar, hablaremos del tipo de juego que se utilizará para llevar a cabo el plan de acción, el juego cooperativo. También sus características y valores que aporta a los escolares.

2.1. LA EDUCACIÓN FÍSICA

2.1.1. Definición Educación Física

La Educación Física es el área de conocimientos que utilizaremos para llevar a cabo este trabajo. Para ello, se comienza presentando las definiciones según la época y los diferentes autores. En primer lugar, según Cagigal (1968), la Educación Física es el proceso o sistema de ayudar al individuo en el correcto desarrollo de sus posibilidades personales y de relación social con especial atención a sus capacidades físicas de movimiento y expresión. Por otro lado, para Calzada, (1996, p. 123) *“la Educación Física es el desarrollo integral del ser humano a través del movimiento”*.

Parlebás (1996, pág. 31), se refiere a la Educación Física como el área de la escolaridad preocupada por las conductas motrices de los alumnos. Para ello, presenta diferentes campos de intervención a partir de *“varios grandes sectores bien tipificados: la escuela y la educación, el deporte de competición, el inmenso campo del deporte de ocio y, finalmente el campo de los disminuidos y la reeducación”*. Obviamente, el campo donde nos moveremos en el presente trabajo será el de la escuela y la educación primaria.

Buñuel (1997, p. 21), la define como “*la ciencia y el arte de ayudar al individuo en el desarrollo intencional de sus facultades de movimiento, y con ellas el del resto de sus facultades personales*”.

Según la RAE la Educación Física es el “*conjunto de disciplinas y ejercicios encaminados a lograr el desarrollo y perfección corporales*”.

Así pues, podríamos definir la Educación Física como la disciplina encargada del desarrollo integral del ser humano mediante ejercicios y actividades que implican diferentes movimientos.

2.1.2. Métodos de enseñanza de la Educación Física

El método de enseñanza que se utiliza en cada ocasión es algo a tener en cuenta, ya que debe estar bien elegido en base a las actividades a realizar y los objetivos a alcanzar. Según Blázquez (2016, p.16) los métodos de enseñanza son el “*conjunto de procedimientos y técnicas utilizadas por los docentes para organizar las actividades a los alumnos, así como utilizar todos los recursos que dispone a favor de la enseñanza*”. Es decir, el cómo lo vas a llevar a cabo.

Los métodos de enseñanza más relevantes según Blázquez (2016) son:

MÉTODO DE ENSEÑANZA	DESCRIPCIÓN
Gamificación educativa (GE)	Se recurre a la utilización de juegos para potenciar la motivación, el interés y la participación del alumnado en el proceso educativo para conseguir así un aprendizaje significativo, dinámico y lúdico.
Ambientes de aprendizaje (AA)	Se crea un espacio en que se establecen unas normas para realizar actividades que crean aprendizajes significativos que sirven al alumnado en su vida. El maestro actúa como guía.
Aprendizaje por proyectos (ApP)	Se relaciona lo real y social con los conocimientos adquiridos, con la intención de que al alumno le resulte motivador y se cree en él un aprendizaje significativo al descubrir que tiene una utilidad real y que puede aplicarlo en su vida.
Creatividad motriz. Sinéctica corporal (CR)	La creatividad no es innata, se puede practicar, desarrollar y educar con ella. Mediante la creatividad motora se consigue solucionar problemas motrices de forma innovadora y diferente. Con la sinéctica se crean estrategias que se repitan para conseguir resolver diferentes situaciones de forma más creativa.
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Se plantea un problema y los escolares, por grupos, tienen que colaborar para resolverlo mediante la observación y la reflexión de sus decisiones.

Contrato didáctico (CD)	Se fomenta la autonomía del profesor y el alumno cambiando diversos aspectos de ambos mediante la creación de unas normas acordadas que implican una unión entre ellos.
Aprendizaje servicio (ApS)	Se adquiere el aprendizaje mediante la experiencia a través del currículo y el servicio comunitario, propiciándose la adquisición de valores cívicos y participación e interés por el bien común.
Método del caso (MC)	Se lleva a la práctica los conocimientos teóricos aprendidos teniendo que tomar decisiones ante diferentes situaciones.
Aprendizaje basado en retos (ABR)	Se involucra activamente al alumnado planteándole un problema real relacionado con el entorno y de interés para ellos, que tendrán que solucionar.
Aprendizaje cooperativo (AC)	Se forman grupos que llevan a cabo las diferentes tareas de forma organizada, propiciando un ambiente de trabajo en equipo para obtener un mejor resultado gracias al esfuerzo y la colaboración de todos.

Este último método (AC) es el que utilizaremos en el plan de acción que se describirá posteriormente y, por ello, hablaremos más adelante del mismo de forma más profunda.

2.1.3. Estilos de enseñanza de la Educación Física

Según Blázquez (2016, p. 16) los estilos de enseñanza *“se refieren al clima de enseñanza y a los modos de estimulación organización utilizados para enseñar; se les reconoce por la manera en la que se producen las interacciones del profesor”*.

Los estilos de enseñanza nos ayudan a determinar qué clase de docente quieres ser y cómo va a ser la forma en la que interactúes con los escolares en tus clases. Conocer cada uno facilita poder elegir el mejor tipo de estilo a utilizar, según las características de la actividad a llevar a cabo para conseguir los objetivos planteados.

Para conocer los diferentes tipos de estilos podemos acudir a la clasificación de Delgado (1991), que son:

- Tradicional: El maestro toma todas las decisiones del proceso de enseñanza aprendizaje.

- Mando directo: el maestro manda lo que hacer de una determinada manera y el alumnado lo ejecuta.

- Modificación de mando directo: existe una comunicación mayor con el maestro y el tiempo de realizar la tarea es en base a las características del alumnado.

-Asignación de tareas: el maestro ofrece un ejemplo realizando la actividad que ellos harán después. En el desarrollo de la tarea el maestro ofrece feedback para que mejoren su trabajo y aprendan más.

-Participativos: los alumnos participan en el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la observación y la retroalimentación a sus compañeros.

-Enseñanza recíproca: el alumnado se pone en parejas, uno actúa y el otro observa y apunta lo que ve en una hoja donde el profesor ha puesto los aspectos a observar. Después se lo enseña al que ha actuado y se cambian los papeles.

-Grupos reducidos: igual que el anterior, pero son grupos de 4-6 miembros por lo que asumen varios roles.

-Microenseñanza: el maestro explica algo a varios alumnos y estos son los que se lo explicarán a los demás (adquieren rol de maestro).

-Individualizadores: los que tienen en cuenta los diferentes intereses y capacidades.

-Trabajos por grupos de nivel: mediante una prueba se realizan grupos de diferentes niveles a los que se ofrecerá el mismo contenido, pero adaptado en base a las capacidades de cada grupo.

-Trabajos por grupos de intereses: igual que el anterior, pero se tienen en cuenta sus gustos para hacer los grupos.

-Enseñanza modular: se forman grupos en base al nivel o intereses y cada uno tendrá su profesor.

-Programas individuales: el alumno decide donde llevar a cabo las tareas programadas.

-Enseñanza programada: con la informática se comprueba si los conocimientos teóricos son correctos o no.

-Cognoscitivos: son los que mediante la exploración y la experimentación motriz desarrollan un aprendizaje activo y significativo.

-Descubrimiento guiado: se hacen preguntas para avanzar en el aprendizaje con sus respuestas. Los pasos los realizan motrizmente los escolares.

-Resolución de problemas: se plantea un problema con diferentes soluciones. El alumnado aporta soluciones y se elige la mejor mediante situaciones de juego.

-Creativos: el alumnado desarrolla su creación motriz. El profesor expone los temas de manera general y el alumnado dirá los problemas que les surjan.

-Socializadores: se realizan técnicas de socialización para conseguir objetivos sociales.

Otra clasificación la presentan Muska Mosston y Sara Ashworth (1986) y son:

ESTILO	DESCRIPCIÓN
Mando directo	El profesor manda y el alumno acata la orden mediante la ejecución, repetición y el cumplimiento. El profesor toma todas las decisiones.
El estilo de la práctica (enseñanza basada en la tarea)	El profesor toma las decisiones antes y después de las tareas, pero el alumno lo hace durante la misma. Se da lugar a la espontaneidad del alumno y a naturalizar el momento del aprendizaje.
El estilo recíproco (enseñanza recíproca)	Existe la reciprocidad entre pares de estudiantes (feedback entre ellos) para conseguir el objetivo propuesto. Uno observa y el otro realiza la tarea, después se cambia el rol. El profesor se pasea por la clase, pero solo se comunica con el observador.
El estilo de autoevaluación	El profesor transmite los criterios a tener en cuenta para que el alumno se guíe e identifique sus limitaciones y posibilidades. El profesor se comunica individualmente y al finalizar de forma grupal.
El estilo de inclusión	El profesor dice lo que se hace y los alumnos deciden cómo interactuar con la tarea (dificultad alta o baja).
El estilo del descubrimiento guiado	El docente guía a los alumnos mediante preguntas para que reflexionen, experimenten y consigan así llegar a la solución del problema. La respuesta a cada pregunta solo puede ser una.
El estilo divergente (resolución de problemas)	Es parecido al anterior, pero puede haber más de una respuesta al problema planteado. El alumno inicia el descubrimiento y la toma de decisiones en cuanto al contenido y el profesor se hace a un lado, aunque no por completo. Profesor y alumno trabajan su “capacidad cognitiva”.
El programa individualizado (el diseño del alumno)	El profesor decide el contenido y el tema. Después el alumno descubre y diseña las preguntas y soluciones (necesario tener conocimientos previos sobre el tema a trabajar).
El estilo para alumnos iniciados	El alumno inicia la actividad (indaga, descubre, diseña y ejecuta para su propio desarrollo). Esta toma las decisiones de la valoración y evaluación. El profesor es un simple apoyo para cuando el alumno lo necesita, solo observa.
El estilo de autoenseñanza	El alumno toma todas las decisiones durante el desarrollo de la actividad.

2.2. EL JUEGO

2.2.1. Definición de juego

El juego forma parte de nuestras vidas desde muy pequeños. Es algo que nos divierte, entretiene y mediante el cual conseguimos desarrollar y mejorar nuestra motricidad y capacidades físicas y mentales. El juego es bueno para el desarrollo integral e incluso podríamos decir que es una necesidad biológica de los niños.

Según Russel (1970, p. 13) el juego es una *“actividad generadora de placer que no se realiza con finalidad exterior a ella si no por sí misma”*. Díaz (1993, p.113) lo define como *“una actividad pura, donde no existe interés alguno, el jugar es simplemente espontáneo, algo que nace y se exterioriza. Es placentero, hace que la persona se sienta bien”*. Para Brower (1988) el juego no es un lujo, sino una necesidad para todo niño en desarrollo. Flinchum (1988, p. 114) piensa que *“el juego da al niño la libertad para liberar la energía que tiene reprimida, fomenta las habilidades interpersonales y le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social”*.

Desde otro punto de vista diferente, nos encontramos con Bernabeu y Goldstein (2009) que afirman que el juego es una actividad humana compleja que ha sido estudiada desde diferentes visiones. Johan Huizinga (1968, p. 49) profundizó más en este tema y definió el juego *“una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente”*.

Cada autor nos ofrece diferentes miradas que nos ayudan a tener más claro el significado de la palabra “juego”, así como todo lo que significa en nuestras vidas porque el juego no es solo cosa de niños.

2.2.2. Tipos de juegos

Existe una inmensidad de juegos y como ocurre siempre cuando se da esta situación surge la necesidad de clasificarlos para que nos sea más fácil trabajar con ellos. Aunque existen numerosas formas de ordenar los juegos, nos quedaremos con las que establece Piaget (1932, 1945, 1966) citado por Hervas (2008):

TIPO	DESCRIPCIÓN
Juego motor	Se da en las primeras edades, consiste en la realización de acciones que se repiten, exploran y proporcionan un aprendizaje con el que también determinan si son agradables o no para el adulto. La implicación del adulto resulta positiva. Gracias a este, el niño va relacionando gestos y emociones según qué situación ya que todavía no conocen el lenguaje.
Juego simbólico	Se realizan representaciones de situaciones y personajes inventados mediante los que expresan sus sentimientos. La capacidad de movimiento es mayor que en el juego motor.
Juego de reglas	Implica mayor madurez que los anteriores debido a la asimilación de unas reglas que definen el juego y que hay que seguir. Comienzan a tener más interacción con otras personas debido a que el juego lo requiere. Estos juegos ayudan al desarrollo individual del niño.
Juego de construcción	Se construyen elementos de la vida real mediante diferentes materiales. A medida que crecen se imponen a ellos mismos más semejanza con la realidad por lo que puede desarrollar la creatividad e imaginación. También puede resultar un medio de desarrollo social si las creaciones se realizan en equipo y existe interacción.

En esta clasificación descubrimos los diferentes tipos de juegos atendiendo sobre todo a la edad, analizando los beneficios que nos proporcionan en cada una de las etapas y cómo los juegos van siendo más complejos para conseguir una evolución en el individuo de sus habilidades para favorecer el desarrollo integral de la persona.

2.2.3. Características y cualidades que desarrolla el juego

En cuanto a las características más relevantes del juego Guy Jacquin (1996) nos dice que es una actividad libre y voluntaria, tiene unas limitaciones espacio-temporales establecidas de antemano. Debido a su carácter espontáneo, creativo y original y por el final desconocido se hace incierto, aunque agrada la acción de jugar. También se le puede considerar puro y gratuito, porque es desinteresado con un fin en sí mismo e intrascendente y sin finalidad exterior, es ficticio y convencional debido al acuerdo social que existe entre los participantes sobre el diseño del juego y las reglas

Las cualidades que desarrolla el juego son numerosas. Entre ellas cabe destacar que ayuda a la salud física y mental, es fuente de relación con los demás debido a las relaciones entre iguales donde se asumen diferentes roles y colabora a fomentar la autoestima personal y participación en un grupo social. A su vez, puede servir para encauzar conductas agresivas, nos permite adaptarnos a la realidad a través de la aceptación de las normas y reglas, potencia la diversión y entretenimiento como actitudes ante la vida y favorece la estructuración del lenguaje y pensamiento.

2.2.4. El juego en el ámbito educativo

También el juego es concebido como algo sin ningún tipo de finalidad, a parte de la del simple disfrute y entretenimiento. Esta premisa se ve respaldada por muchas de las definiciones de juego que hemos visto.

Lo cierto, es que los juegos pueden utilizarse para conseguir numerosos objetivos que vayan más allá del simple disfrute. Pueden convertirse en verdaderos generadores de aprendizajes significativos físicos, cognitivos y sociales gracias a su carácter lúdico. Como decía Bernabeu y Goldstein (2009) el juego promueve y facilita cualquier aprendizaje tanto físico como mental, y además, activa y estructura las relaciones humanas, jugando las personas se relacionan sin prejuicios ni ataduras.

Nosotros nos centraremos en el ámbito educativo del juego. Al utilizar este recurso desdibujamos en cierta manera el significado inicial del “juego” porque se elimina en gran medida la libertad y espontaneidad. También se asocia a un fin que implica un aprendizaje concreto y planificado, por lo que el alumnado se ve con la ventaja de aprender jugando, pero con la presión de tener que adquirir un aprendizaje durante ese juego; destacando el factor del simple disfrute sin ninguna otra preocupación que vaya más allá.

Esto no significa que estemos despreciando algo tan valioso como es el juego, simplemente se está utilizando y adaptando en el ámbito educativo para que el alumnado aprenda de una forma diferente, motivadora y lúdica, y de esta forma conseguir que adquieran esos aprendizajes significativos tan deseados y a los que tanto nos referimos.

Cuando salgan del centro podrán jugar y beneficiarse del juego “puro y original”, cuyo significado hemos estado hablando hasta ahora y cuando estén en el centro seguirán beneficiándose de un juego en parte diferente y que ha sido adaptado, pero que al final continúa siendo un juego, que siempre será a sus ojos mucho mejor que los métodos de enseñanza más tradicionales.

2.3. EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

El juego en Educación Física es un recurso básico, según Omeñaca y Ruiz (2001, p. 19) *“se caracteriza por establecer una actividad a realizar, por estar regido por un sistema de reglas que marcan su dinámica interna como actividad física organizada y por hacer efectiva la posibilidad de utilizar estrategias de actuación”*. Tan importante es, que junto con las actividades deportivas implica un bloque entero del BOCYL dentro del apartado de Educación Física.

Mediante el juego se puede conseguir tocar la mayoría de los contenidos de Educación Física y puede ser una herramienta muy útil con la que conseguir la mayoría de los objetivos que se requieren superar por los escolares. Además, el juego en Educación Física ofrece mucha flexibilidad y pueden trabajarse otras asignaturas y contenidos transversalmente.

Para que el juego desemboque en la adquisición de aprendizajes significativos Omeñaca y Ruiz (2002) establecen tres aspectos claves:

- Los alumnos deben poseer tanto el grado de madurez suficiente como los conocimientos previos con lo que poder conectar los nuevos aprendizajes.
- Los nuevos contenidos de aprendizaje han de ser significativos.
- Es necesaria la disponibilidad del alumno para aprender significativamente.

Conociendo estos tres aspectos claves a la hora de elegir los juegos, para las clases de EF, debemos ser capaces de intervenir e interactuar con el alumnado con objeto de favorecer los conocimientos y habilidades en relación a su edad o etapa educativa.

2.4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

2.4.1. Definición de aprendizaje cooperativo

Como dijimos anteriormente, el aprendizaje cooperativo es el método de enseñanza que vamos a utilizar para llevar a cabo este trabajo. Lo primero es saber qué es el aprendizaje cooperativo. Johnson, Johnson & Holubec (1999, p. 5) lo definen como *“el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”*.

Otra definición es la de Velázquez (2010) que lo entiende como la metodología educativa que tiene que ver con el trabajo en grupos, normalmente pequeños y heterogéneos, donde cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

Finalmente, Fernández Río (2014) define el aprendizaje cooperativo como el modelo pedagógico donde los estudiantes aprenden junto con otros estudiantes mediante un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que hace más fácil y promueve esta interacción e interdependencia positiva y donde el docente y los escolares actúan como co-aprendices.

Como podemos observar son definiciones bastante similares, que coinciden en que es un método de enseñanza en el que se forman grupos para trabajar en equipo y para mejorar el aprendizaje propio y el de sus compañeros.

2.4.2. Principios del aprendizaje cooperativo

Para que se dé el aprendizaje cooperativo tiene que haber un trabajo cooperativo y de equipo. Para ello, es imprescindible la implicación de todos y cada uno de los miembros del grupo habiendo una completa participación en todo el proceso por parte de todos hasta conseguir llegar a la adquisición del aprendizaje.

Existen unos principios que definen y determinan lo necesario para que un aprendizaje sea considerado cooperativo. Según Johnson, Johnson & Holubec (1999, p. 9) estos principios son:

-Interdependencia positiva: el maestro propondrá una tarea clara y un objetivo grupal que deje claro al alumnado que *“habrán de hundirse o salir a flote juntos”*. El esfuerzo de cada uno es beneficioso para él, pero también para los demás. Esto crea un compromiso con el éxito de todos los compañeros y el de uno mismo. Esta es la base del aprendizaje cooperativo, sin interdependencia positiva deja de existir.

-Responsabilidad individual y grupal: el grupo asume la responsabilidad de conseguir cumplir el objetivo y cada miembro individualmente de realizar el trabajo que le corresponda. Ninguno puede aprovecharse del trabajo del otro. Es importante la evaluación individual y grupal y la comunicación de esta entre todos para ver quién necesita más ayuda para fortalecerle y así crecer juntos.

-Interacción estimuladora: todos deben promover el éxito de los demás compartiendo, ayudándose, animándose entre ellos y respaldándose. Estos grupos implican un apoyo personal y escolar para el alumnado. Al ayudarse entre ellos se forja un compromiso que les facilitará llegar a sus objetivos comunes.

-Prácticas interpersonales y grupales imprescindibles: estas prácticas se deben de explicar al alumnado porque sin ellas es difícil que los alumnos sepan cómo trabajar con este método debido a su complejidad. *“Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo”*.

-Evaluación grupal: se produce cuando el grupo analiza en qué grado están alcanzado sus objetivos y estableciendo correctamente las relaciones de trabajo. Deberán establecer lo positivo y lo negativo para así ver lo que hay que conservar y lo que modificar. Después solo queda mejorar.

A partir de estos principios se podría conseguir llegar a un aprendizaje cooperativo óptimo, pero no solo depende de los alumnos, la labor del docente aplicando y enseñando correctamente el método es imprescindible.

2.4.3. Finalidades del aprendizaje cooperativo

Habiendo visto los principios necesarios para que se produzca el aprendizaje cooperativo, es hora de saber cuáles son los motivos por los que se debería utilizar este método y lo que se busca con él. Según Velázquez (2004, 2010) lo que busca es que los alumnos:

- . Consigan una serie objetivos de aprendizaje específicos de un área determinada.
- . Sirvan como referente de aprendizaje para sus compañeros y viceversa.
- . Se ayuden entre ellos para buscar soluciones a los problemas que se les presenten.
- . Consigan trabajar en equipo, repartirse las tareas, roles y responsabilidades.
- . Desarrollen habilidades sociales y manejen los conflictos de forma constructiva.
- . Construyan actitudes democráticas, aspectos afectivos hacia sus compañeros y una motivación hacia su aprendizaje

Además de todo esto, el aprendizaje cooperativo se ve respaldado por numerosos estudios que determinan según Johnson, Johnson & Holubec (1999) que:

- Mejoran los empeños por lograr un buen desempeño.
- Relaciones más positivas entre los alumnos.
- Mayor salud mental.

2.4.4. Consideraciones sobre el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es muy complejo intrínsecamente, mucho más que el competitivo o el individualista. Es por esto por lo que llevarlo a cabo implica tener en cuenta muchas cosas y estar preparado para posibles dificultades que pueden surgir.

Los docentes deben tener un buen conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo para aplicarlo correctamente. Otro error es pensar que los resultados son inmediatos cuando la cooperación implica tiempo. Esto puede provocar decepción y abandono.

El alumnado también debe conocer el método antes de comenzar a aplicarlo. El docente ha de prepararle para saber desenvolverse correctamente y que no se encuentre perdido a la hora de actuar. Una vez se consigue llevar a cabo, debemos tener en cuenta la personalidad y actitud del alumnado y educarles en la forma correcta para llevar este procedimiento. Una de ellas sería el espíritu competitivo tanto en los miembros del mismo grupo, como entre los diferentes grupos, ya que se podría incluso llegar a provocar un conflicto.

El no conseguir un objetivo y no sentirse respaldado por sus compañeros puede crear en el alumno un sentimiento de culpabilidad y provocar desmotivación en próximas actividades. El egocentrismo propio de los más pequeños también puede implicar la intolerancia hacia las opiniones de otros compañeros y desembocar en el mismo problema.

2.4.5. La evaluación del aprendizaje cooperativo

En el aprendizaje cooperativo es imprescindible tanto la evaluación individual como la del grupo y como ya hemos dicho, las acciones de cada uno repercuten en el grupo beneficiándolo o perjudicándolo. Para la evaluación de los aprendizajes tanto individuales como del grupo tendremos en cuenta los resultados, pero también el proceso de aprendizaje, al contrario que en otros métodos como el tradicional.

A partir del modelo de evaluación de López Pastor et al. (2010) se presentan dos características claves:

- Tiene que ser formativa: ofrecer el feedback al alumnado para que sepa sus aciertos y errores, aprenda y mejore cada vez más su trabajo y la forma de llevarlo a cabo.
- Tiene que ser compartida: no solo vale la opinión del profesor. Tiene que darse la evaluación del propio alumno (autoevaluación), la de los alumnos entre ellos (coevaluación) y la del maestro (heteroevaluación).

2.5. EL JUEGO COOPERATIVO

2.5.1. Definición de juego cooperativo

El juego cooperativo será la herramienta utilizada para conseguir los objetivos del plan de acción. Pero antes, es necesario saber qué es el juego cooperativo, según Omeñaca & Ruiz (2005) son actividades lúdicas cooperativas las que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común.

Garairgordobil (2002) nos dice que son aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos. Otros autores como Orlick (2002) piensa que busca jugar con otros mejor que contra otros; superar desafíos, no superar a otros; y ser liberados por la verdadera estructura de los juegos para gozar con la propia experiencia del juego.

En ambas definiciones coinciden en que los jugadores forman un grupo que dan y reciben ayuda por parte de sus miembros para conseguir un objetivo común. En cuanto a lo que nos dice Orlick nos ayuda a ver y considerar el juego cooperativo como lo que es, un recurso muy útil mediante el que no solo aprenden ciertas habilidades, sino también ofrece a nuestros alumnos valores actitudinales de ayuda, compañerismo, solidaridad y respeto.

2.5.2. Características del juego cooperativo

Las características del juego cooperativo definen aún más su significado y lo que implican, por lo que es interesante conocerlas. Según Pallares (1978) las características de este tipo de juegos son:

- Todos los participantes aspiran a un fin común: trabajar juntos.
- Todos ganan si se consigue la finalidad y todos pierden en caso contrario.
- Los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.
- Los participantes combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad del juego.

Para Orlick (1986) las características que lo definen son la cooperación, la participación, la aceptación, y la diversión. Otros como Crévier y Berubé (1987) afirman que las más relevantes son la no eliminación, la participación de cada jugador en el bien de los demás, la inexistencia de la agresividad física, la posibilidad de

cambiar el rol, la participación en base a las capacidades de cada uno y el énfasis en el placer.

De nuevo los autores coinciden y aciertan en las características que relatan, viniendo a decir que el juego cooperativo es igual a trabajo en equipo, participación y disfrute.

2.5.3. Valores que ofrece el juego cooperativo

En ocasiones se han destacado los valores que se pueden llegar a alcanzar con los juegos cooperativos como una herramienta a utilizar en la clase. Estos valores vienen implícitos en estos tipos de juegos, eso sí, si son llevados a la práctica correctamente. Como dicen Omeñaca y Ruiz (2002, p. 59) *“Por su orientación cooperativa llevan a una valoración positiva de la ayuda, la colaboración, la equidad, el respeto a las necesidades de los otros, el altruismo, la solidaridad, etc.”*. Estos, también aportaron lo siguiente: *“la cooperación pone al alumno en contacto con valores universales para su desarrollo personal, para la convivencia y para la vida en equilibrio con el entorno: libertad, responsabilidad, tolerancia, diálogo, respeto, amistad, cooperación, solidaridad y paz, además de alegría, autoestima y autosuperación, y de competencia motriz, creatividad motriz y salud”* (p. 111).

Dicho esto, no queda duda de la aportación que ofrecen los juegos cooperativos a los escolares, ya que ayuda a la formación integral de la persona y le proviene con herramientas útiles que pronto utilizará al desenvolverse en la sociedad, tanto de valores cívicos, sociales, de respeto, cooperación y autoestima como de aprendizajes y habilidades físicas.

3. METODOLOGÍA

En este punto describiremos el proceso a seguir para realizar el estudio. Primero hablaremos sobre la contextualización del mismo, ya que es necesario saber las características del centro y el alumnado que le influirán. Seguidamente, definiremos los objetivos que perseguiremos con este trabajo. A continuación, desarrollaremos el proceso de recogida de datos y reflejaremos los instrumentos que utilizaremos para ello. Por último, hablaremos del plan de acción que utilizaremos para conseguir nuestros objetivos y de la forma en que lo llevaremos a cabo con los escolares.

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El colegio de Nuestra Señora de Lourdes está entre los 100 mejores centros educativos de toda España, según el periódico El Mundo (2022), cuyo ranking tiene en cuenta, por un lado, la información académica de los estudiantes (promedio acumulado de notas) y por otro, el contexto educativo (promedio histórico y el promedio máximo histórico). Se trata de un colegio concertado, que oferta desde guardería hasta Bachillerato. En sus aulas se encuentran alrededor de 1500 alumnos de todo Valladolid. Además, existe cola de espera debido a ser un colegio deseado entre los padres de los escolares de la ciudad.

El colegio cuenta con tres patios donde se lleva a cabo el recreo y en ocasiones la Educación Física. Además, cuentan con salas en las que hacen talleres de gimnasia, un gran polideportivo en uno de los patios y un gimnasio más pequeño en la planta baja. El horario de este centro es de jornada partida. Entran a las 9:30 y salen a las 13:00. Después de comer, vuelven a las 15:15 y salen a las 17:15.

El proyecto educativo del centro utilizado es “NCA”, proyecto utilizado en países como Finlandia y con lo que se pretende ser uno de los colegios punteros y al día en educación, ya que esos países son los que mejores datos tienen en el Informe Pisa. Consta de tres partes; los seminarios, los proyectos y los talleres. Los seminarios son las clases de teoría propiamente dichos y en los que se hacen las clases de carácter más tradicional. Los proyectos son actividades muy diversas, interesantes y de problemas o situaciones de la vida cotidiana y están planteadas en un libro donde las realizan. Por último, los talleres constan de actividades diversas y prácticas de Religión, Plástica, Educación Física, Interdisciplinar, Inglés, entre otras.

Otro dato interesante es que cuentan con un “Proyecto Autónomo del Centro” que les permite realizar un horario más flexible, incluir asignaturas que consideren importantes en base a su condición y características, reducir tiempo de ciertas asignaturas para incluir las nuevas o alargar el tiempo de las que consideren más importantes. Con esto, pretenden ser mejores, ya que les permite tener flexibilidad y

autonomía para crear un horario con el contenido y la organización que el centro considera oportuna para los alumnos de este centro en concreto. Algunas asignaturas son la robótica o CCLI (competencia comunicativa en lengua inglesa).

3.2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es diseñar, poner en práctica y evaluar un programa de actividad física cooperativa.

Como objetivos más específicos podríamos remarcar los siguientes:

- Analizar las estrategias de los escolares al enfrentarse a este tipo de situaciones.
- Observar y registrar las diferencias y similitudes existentes durante las sesiones entre alumnos con diferentes características (edad, género y rendimiento) y relacionarlas con los principios del aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson & Holubec (1999, p. 9)).

3.3. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Cuando hayamos terminado por completo el plan de acción, se les proporcionará a los escolares y al maestro tutor un cuestionario sobre el aprendizaje cooperativo y su valoración. También el profesor realizará un cuestionario.

Cuestionario de aprendizaje cooperativo (CAC):

Curso:	Nº:	Nombre:	Rendimiento:				
CUESTIONARIO TRABAJO COOPERATIVO							
1. Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate.			1	2	3	4	5
2. Hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que estamos haciendo.			1	2	3	4	5
3. Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas.			1	2	3	4	5
4. Los compañeros de grupo se relacionan e interactúan durante las tareas.			1	2	3	4	5
5. Cada miembro del grupo debe participar en las tareas del Grupo.			1	2	3	4	5
6. Exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros .			1	2	3	4	5
7. Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo.			1	2	3	4	5
8. No podemos terminar una actividad sin aportaciones de los compañeros.			1	2	3	4	5
9. La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer la tarea.			1	2	3	4	5
10. Cada componente del Grupo debe esforzarse en las actividades del grupo.			1	2	3	4	5
11. Escuchamos las opiniones y los puntos de vista de los compañeros.			1	2	3	4	5
12. Debatimos las ideas entre los miembros del grupo.			1	2	3	4	5
13. Es importante compartir materiales, información... para hacer las tareas.			1	2	3	4	5
14. Nos relacionamos unos con otros para hacer las actividades.			1	2	3	4	5
15. Cada miembro del grupo debe tratar de participar, aunque no le guste la tarea.			1	2	3	4	5
16. Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos.			1	2	3	4	5
17. Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo.			1	2	3	4	5
18. Cuanto mejor hace su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtiene el grupo.			1	2	3	4	5
19. Trabajamos de manera directa unos con otros.			1	2	3	4	5
20. Cada miembro del grupo debe hacer su parte del trabajo del grupo para completar la tarea.			1	2	3	4	5

La versión inicial del cuestionario fue elaborada por un grupo de profesores universitarios con amplia experiencia investigadora en el ámbito de las Ciencias de la Educación y del Aprendizaje Cooperativo en base a las directrices de Muñiz, Fidalgo, García-Cueto, Martínez y Moreno (2005).

Al repartir el cuestionario a los escolares se aprecia un gesto de desaprobación. No les hace especial ilusión y menos al ver 20 preguntas que tienen que contestar por las que van a “perder tiempo” de hacer Educación Física. Al llamar la atención de los estudiantes para explicarles cómo se ha de hacer el cuestionario, estos guardan silencio. Es entonces, cuando aprovecho en la explicación de decirles cosas como “Parece mucho pero no se tarda nada.” o “Es algo que hay que hacer bien y leerlo. Si lo hacéis así, me ayudaréis en un trabajo muy importante que tengo que hacer y os lo agradeceré mucho.”. De esta manera les motivé y parece que funcionó, porque en seguida todos se pusieron a hacerlo concentrados y con interés. En ocasiones me preguntaban a que se referían exactamente ciertos ítems y yo se lo explicaba y en seguida lo entendían. Cuando terminaban les pedí que esperaran a que todos acabaran y después lo recogí por orden de lista para ya tenerlos ordenados. De esta manera me sería más fácil después, rellenar el apartado de rendimiento con las notas proporcionadas por el maestro/tutor.

Una vez recogido el cuestionario realizado, procederemos a la recogida de datos para su posterior análisis. Agruparemos los ítems en dimensiones:

- A- Habilidades sociales (1, 6, 11, 16)
 1. Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate.

- 6. Exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros.
 - 11. Escuchamos las opiniones y los puntos de vista de los compañeros.
 - 16. Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos.
- B- Procesamiento grupal (2, 7, 12, 17)
 - 2. Hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que estamos haciendo.
 - 7. Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo.
 - 12. Debatimos las ideas entre los miembros del grupo.
 - 17. Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo.
- C- Interdependencia positiva (3, 8, 13, 18)
 - 3. Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas.
 - 8. No podemos terminar una actividad sin aportaciones de los compañeros.
 - 13. Es importante compartir materiales, información... para hacer las tareas.
 - 18. Cuanto mejor hace su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtiene el grupo.
- D- Interacción promotora (4, 9, 14, 19)
 - 4. Los compañeros de grupo se relacionan e interactúan durante las tareas.
 - 9. La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer la tarea.
 - 14. Nos relacionamos unos con otros para hacer las actividades.
 - 19. Trabajamos de manera directa unos con otros.
- E- Responsabilidad individual (5, 10, 15, 20)
 - 5. Cada miembro del grupo debe participar en las tareas del Grupo.
 - 10. Cada componente del Grupo debe esforzarse en las actividades del grupo.
 - 15. Cada miembro del grupo debe tratar de participar, aunque no le guste la tarea.
 - 20. Cada miembro del grupo debe hacer su parte del trabajo del grupo para completar la tarea.

Se parte de un estudio en donde se recoge media de los ítems que forman cada una de las 5 dimensiones que son objeto de estudio.

Analizados los cuestionarios de cada alumno (ejemplo de cuestionario realizado, anexo 2), obtendremos un dato medio de todos los escolares que forman la muestra, 120

repartidos entre el grupo de 5° (3 clases de 25), y de 6° (2 clases de 25). Aunque de este grupo el día que se pasó el cuestionario faltaron 5, de ahí que fueran 120. Además, expondremos los datos de mi cuestionario y el del maestro/tutor a ver si los datos coinciden a pesar de los diferentes puntos de vista.

Una vez realizado esto, se distribuyen los cuestionarios en dos paquetes. En uno irán los de 5° y en otro los de 6°. A continuación, llevaremos a cabo el mismo proceso para ver la media de cada una de las dimensiones de todos los alumnos de 5°, por un lado y todos los de 6° por el otro, pudiendo analizar finalmente sus diferencias por la edad. Después, haremos lo mismo, pero diferenciando entre chicos y chicas para estudiar las diferencias en cuanto al sexo. Luego, lo haremos de nuevo, pero esta vez separando a los que tienen sobresaliente (S) de los que tienen notable (N), valorando así las diferencias que existan en cuanto a su rendimiento (notas de Educación Física de la 2ª evaluación, solo hay sobresalientes y notables).

Una vez tengamos todos estos datos, los reflejaremos debidamente en el apartado de resultados, que veremos más adelante. Posteriormente, relacionaremos mediante una tabla los ítems con los principios del aprendizaje cooperativo de los hermanos Jhonson y lo comentaremos.

3.4 PLAN DE ACCIÓN

En todas las sesiones tenemos en cuenta que las aulas de 5° están en la segunda planta y el gimnasio en la menos una, por lo que hasta que recogen los materiales de la anterior clase, se colocan y bajamos al gimnasio se pierde tiempo. A esto, hay que añadirle el tiempo dedicado al calentamiento y a la evaluación/reflexión de la sesión al finalizar (Todo esto 15 min. aprox.). Es por ello, que se decide llevar a cabo dos juegos por sesión. Se dispone al final de algunos juegos por si la sesión se quedara corta.

SEMANA	SESIÓN	TIEMPO	JUEGOS COOPERATIVOS
SEMANA 1	SESIÓN 1	1 h.	1. Lobos, gallinas y serpientes 2. Tocar la cola
	SESIÓN 2	1 h.	3. 3 bajo raya 4. Balones fuera
SEMANA 2	SESIÓN 3	1 h.	5. Atrapa la bandera 6. Mi tesoro
	SESIÓN 4	1 h.	7. 3 en raya 8. Balón tiro
SEMANA 3	SESIÓN 5	1 h.	9. Camicaces 10. Cruzar el rio
	SESIÓN 6	1 h.	11. Patintero 12. Fútbolín
SEMANA 4	SESIÓN 7	1 h.	13. Puente minado 14. El oso y la miel
	SESIÓN 8	1 h.	Repetición de juegos que más hayan gustado.

Recursos a mayores por si algún juego no funciona o la sesión dura menos de lo esperado: Ciempiés / Nudo / A la pared / Transporte objetos / Apoyos / Muro electrificado / Colchoneta cabeza / Vuelta a la colchoneta. Todos los juegos están explicados en el Anexo 1.

Para esta propuesta se ha decidido recurrir a metodologías activas donde los escolares tengan una alta participación mediante un aprendizaje cooperativo. En algunos casos recurriremos al descubrimiento guiado si es necesario. Con esto se pretende que los escolares se ayuden a sí mismos y entre ellos, siendo protagonistas y generadores de su propio aprendizaje mediante esta participación, pretendiendo que ellos mismos consigan crear las estrategias necesarias para resolver los problemas a partir de los diferentes juegos cooperativos.

Como ya hemos dicho, se recurrirá al descubrimiento guiado en caso de que los escolares se encuentren perdidos. El docente, será un mero observador, pero también un guía en caso de ser necesario, ya que en este tipo de juegos pueden aparecer diversos problemas o situaciones que pueden hacer peligrar el éxito del juego y el logro de los objetivos propuestos. Algunos de estos problemas pueden ser las peleas entre los escolares por no llegar a un acuerdo o la desmotivación y abandono del reto por no saber cómo afrontarlo y superarlo. Es aquí, cuando el docente aportará una serie de datos, cuestiones o reflexiones que ayuden al alumnado a continuar.

Tras la realización de la actividad, habrá una reflexión grupal donde se comentará todo lo sucedido, desde las diferentes posibles soluciones o caminos que podían haber utilizado como el análisis de los comportamientos que se han dado y como han afectado o los que pudieran haber sido mejor para el beneficio del juego y de la comunicación entre ellos. Todo esto, será mediante un pequeño debate dirigido por el docente con comentarios claves que sirvan como evaluación a los alumnos sobre el trabajo realizado, con el que aprendan y mejoren en futuras situaciones con condiciones similares.

4. RESULTADOS

En los siguientes cuadros y gráficos podremos observar los resultados de los datos recogidos en el proceso de recogida de datos (descrito anteriormente) mediante el instrumento elegido (cuestionario aprendizaje cooperativo). Los datos estarán entre 1 y 5, siendo 1 la puntuación más baja o menos de acuerdo y 5 la más alta o más de acuerdo, ya que son los valores que usamos en el cuestionario.

Datos generales del cuestionario aprendizaje cooperativo:

DIMENSIÓN	ESCOLARES	MAESTRO/TUTOR	AUTOR TFG	MEDIA
A	3,8	3,2	3	3,3
B	4,35	2,5	2,25	3
C	4,25	4,5	4,25	4,3
D	4,2	3,7	3,75	3,9
E	4,4	4,2	4	4,2

Para comenzar, se presentan los datos generales obtenidos sobre el cuestionario de aprendizaje cooperativo. Esto nos sirve para comparar los datos desde tres puntos de vista diferente. Por un lado, la de los escolares, por otro la del maestro/tutor y finalmente la del autor del TFG.

En esta tabla se presenta, en morado, las dimensiones que hemos tenido en cuenta y entorno a las que nos vamos a mover para exponer nuestros resultados. En verde, se exponen los datos adquiridos de todos los escolares del centro (proceso ya descrito). En naranja, podemos ver todos los datos pertenecientes al maestro/tutor, es decir, las valoraciones de cada una de las habilidades que él considera que los escolares tienen como consecuencia de la observación durante los juegos realizados en el plan de acción. Por último, en azul podemos ver los datos que representan mi opinión (autor del TFG).

En relación con la dimensión A, podemos observar que los escolares (3,8) consideran que, durante su juego y comportamientos en el mismo, tienen más nivel en habilidades sociales de las que opinan que tienen el maestro (3,2) y el autor (3). Aunque la diferencia parece pequeña, al ser sobre 5, sí que es una diferencia a tener en cuenta.

Con respecto a la dimensión B, observamos una diferencia abismal entre los datos de los escolares (4,35) con los del maestro tutor (2,5) y el autor (2,25). En cambio, los datos de estos dos últimos no distan tanto. En cuanto al procesamiento grupal, los escolares, considerado en 1ª persona, es mucho mayor del que opinan el maestro y el autor que tienen habiéndolo observado desde un punto de vista externo.

En cuanto a la dimensión C, refleja más similitud de opinión entre los 3 puntos de vista que se tienen en cuenta. Los escolares (4,25) y el autor del TFG (4,25) coinciden exactamente y el maestro /tutor (4,5) considera que existe algo más de interdependencia positiva. Cabe decir que esta dimensión es la que tiene mayor puntuación, todos coinciden en ello.

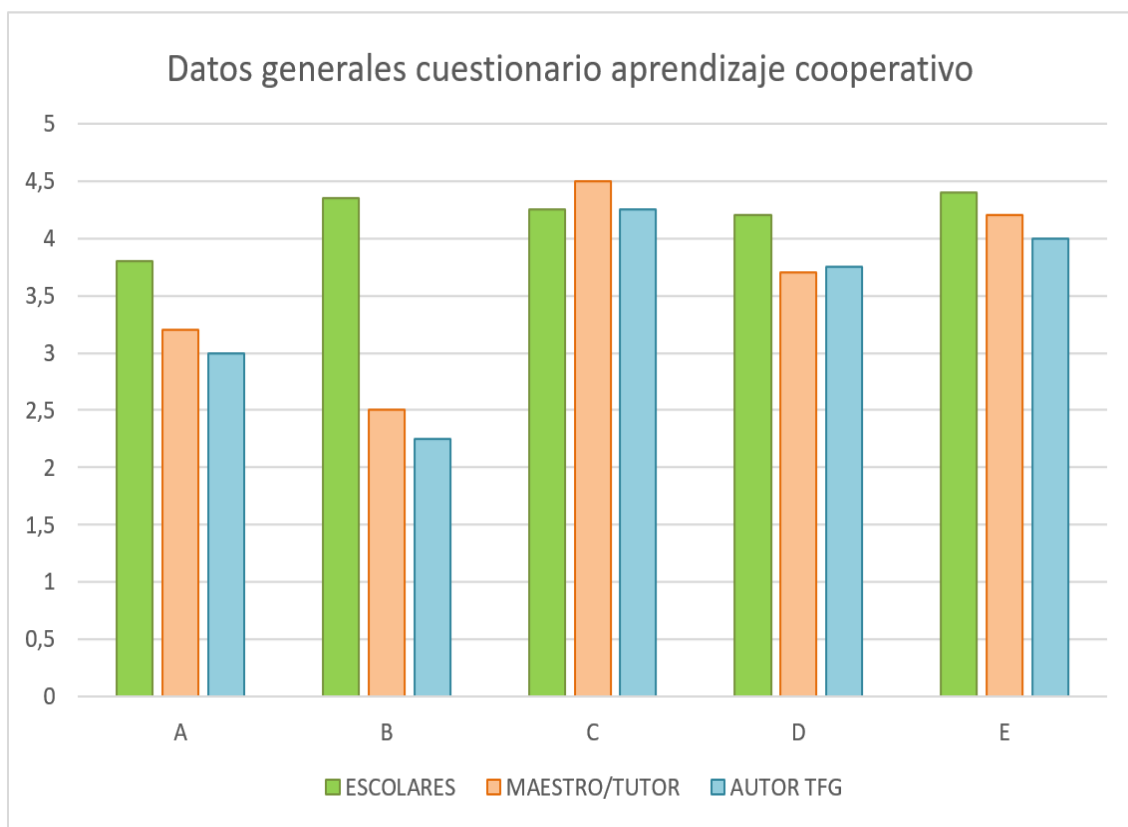
En la dimensión D, volvemos a observar que el maestro (3,7) y el autor (3,75) están más de acuerdo y los escolares (4,2) opinan que existe algo más de interacción promotora. Aun así, la diferencia entre escolares y observadores externos no es tanta como en otras dimensiones. También es una dimensión con alta puntuación, aunque no tanto como la anterior.

Finalmente, la dimensión E, tiene también una alta puntuación desde todos los puntos de vista, más que la anterior y parecida a la dimensión C. De nuevo, los escolares (4,4) consideran que existe más responsabilidad grupal de la que piensan que existe los observadores externos. Entre el autor (4) y el maestro/tutor (4,2), este último piensa que existe algo más de lo que opina el autor.

Por lo general, se observa que, en cada una de las dimensiones, los escolares (punto de vista en 1ª persona, desde la experimentación) tienen una mayor puntuación que el maestro y el tutor (punto de vista externo, desde la observación).

Por otro lado, vemos que la puntuación del maestro/tutor y el autor siempre son similares. Las dimensiones C y E (interdependencia positiva y responsabilidad grupal, respectivamente) son las que tienen mayor puntuación y en las que más coinciden su valor y, por tanto, su opinión sobre estas dimensiones. La que menos puntuación consigue es la dimensión B, por lo que el procesamiento grupal es lo que se considera que más ha faltado en el desarrollo de los juegos llevados a cabo por los alumnos. La dimensión A es la segunda que menos puntuación tiene (habilidades sociales). Por último, la dimensión D (interacción promotora) se mantiene entre estas, aunque cabe decir que tiene una alta puntuación.

Si atendemos al valor de la media de cada una de las dimensiones vemos que ninguna de ellas está “suspensa”, tomando como referencia el sistema de aprobados-suspensos que se suele utilizar comúnmente, en el que a partir de la mitad de la máxima puntuación que se puede alcanzar, es aprobado (en este caso a partir del 2,5). Si atendemos a la puntuación de cada una de los tres puntos de vista que hemos considerado, todas las dimensiones continúan “aprobadas”, excepto en la dimensión B. En esta dimensión, el autor considera que la puntuación merecida es de un 2,25. La puntuación del maestro/tutor no dista mucho, pero ya es un 2,5.



En este gráfico podemos ver representados de una forma más visual los datos resultantes recogidos en la anterior tabla y de los que hemos hablado.

Como hemos comentado apreciamos como las barras verdes, que representan la opinión y puntuación de los escolares, están en casi todas las dimensiones más altas que las del maestro y el autor. Solo una vez la barra del maestro/tutor (naranja) supera a la de los escolares, en la dimensión C. Generalmente, se ve que el autor siempre considera que los escolares se merecen una puntuación algo menor, que la que ellos mismos y el autor consideran que se merecen. También que la puntuación del maestro/tutor siempre es más cercana o similar a la del autor y dista más de la de los escolares.

Datos edad-sexo-rendimiento del cuestionario aprendizaje cooperativo:

DIMENSIÓN	EDAD		SEXO		RENDIMIENTO	
	5º	6º	NIÑOS	NIÑAS	SOBRESALIENTE	NOTABLE
A	4,2	3,4	3,9	3,85	3,8	3,9
B	4,2	3,6	4	4,7	4	4
C	4,45	4	4,25	4,25	4,3	4,3
D	4,5	3,9	4,25	4,2	4,3	4,2
E	4,5	4	4,5	4,3	4,4	4,4

En esta tabla se representan los datos recogidos producto de las medias de cada subcategoría en relación a cada una de las dimensiones, representadas de nuevo en color morado. Las categorías que tendremos en cuenta son la edad (Subcategorías: 5° y 6°) en color verde, el sexo (Subcategorías: niños y niñas) en naranja y el rendimiento (Subcategorías: sobresaliente y notable) en color azul.

Comenzaremos comentando los datos correspondientes a la edad.

En cuanto a la dimensión A, observamos que los escolares de 5° obtienen un valor superior (4,2) a los de 6° (3,4). Las habilidades sociales por tanto, adquieren un nivel superior en los alumnos de 5° de primaria, según estas consideraciones.

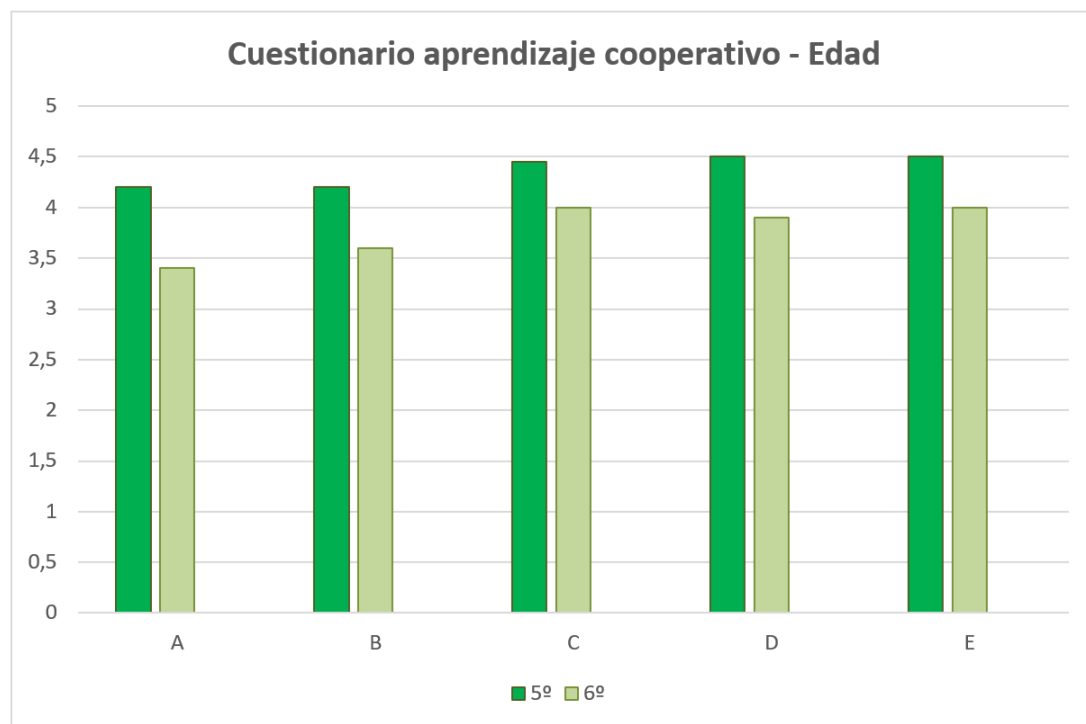
En relación a la dimensión B, sucede el mismo fenómeno. La puntuación de los de 5° (4,2) es mayor que las de 6° (3,6). Estos datos distan casi lo mismo que en la anterior categoría. El procesamiento grupal es considerado por los alumnos mayor en 5° que en 6°.

En la dimensión C, podemos observar que los datos se acercan, superando los de 5° (4,45) a los de 6° (4). Aún así, los de 5° siguen teniendo una puntuación superior también en interdependencia positiva.

Respecto a la dimensión D, los de 6° (3,9) presentan una puntuación en interacción promotora menor que los 5° (4,5).

Por último, en la dimensión E, que corresponde con la responsabilidad individual que han tenido los escolares, se vuelve a presenciar una puntuación superior en los de 5° (4,5) que en los de 6° (4).

Si lo observamos de una forma global, nos damos cuenta de que todos los datos de los escolares de 5° son superiores a las de 6° en todas las dimensiones. También se refleja que ningún grupo “suspende”, como hemos explicado antes, en ninguna de las dimensiones. Es más, sus puntuaciones son altas.



En este gráfico se representan los datos resultantes que corresponden a la edad que hemos comentado para tener una percepción de estos más visual. Se puede observar con claridad como las barras verdes oscuras, que corresponden a los datos de 5º, son siempre más altas que las de 6º, que son las barras verdes claritas, en todas las dimensiones, apoyando lo dicho anteriormente.

Continuamos la exposición de los datos adquiridos comentando ahora, los correspondientes al sexo. Estos vienen reflejado en naranja en la tabla.

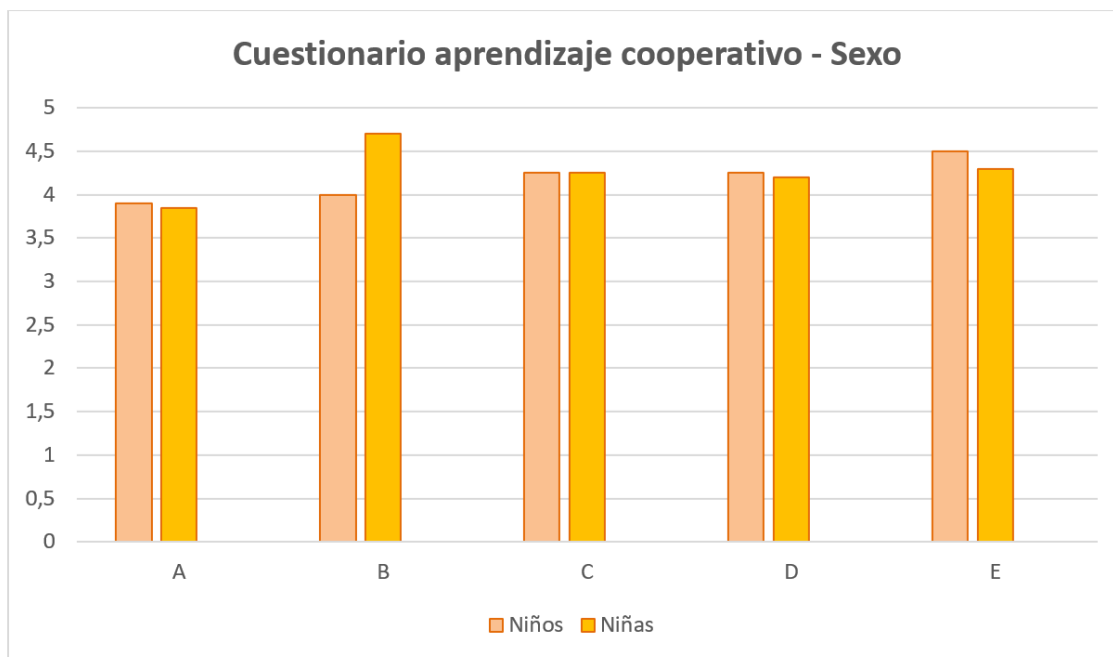
En cuanto a la dimensión A, apreciamos que los valores en ambos sexos que no llegan a 4. Los niños (3,9) tienen una puntuación superior a la niñas (3,85) en habilidades sociales, pero esta es muy pequeña.

En relación a la dimensión B, vemos que los niños (4) tienen un valor inferior que las niñas (4,7). Esta vez los valores distan mucho más que en la anterior dimensión y las niñas son las que consideran que ha existido un mayor procesamiento grupal.

En la dimensión C, que corresponde a la interdependencia positiva, vemos que ambos sexos coinciden exactamente en su puntuación (4,25).

Con respecto a a la dimensión D, volvemos a presenciar una pequeña diferencia como en la dimensión A, pero es mínima. Los niños (4,25) consideran que existe algo más en cuanto a la interacción promotora que las niñas (4,2).

Por último en a la dimensión E, vuelven a separarse algo los datos resultantes y observamos que los niños (4,5) consideran un mayor nivel de presencia de responsabilidad individual que las niñas (4,3).



Una vez más, nos apoyamos en un gráfico para obtener una imagen más visual de los datos que estamos comentando. En naranja claro vemos los correspondientes a los niños y en naranja oscuro los de las niñas.

En este nuevo gráfico podemos apreciar como las barras distan muy poco las unas de las otras en todas las dimensiones. En dos de ellas, A y D, solo se diferencian en 0,05, en la dimensión C son exactamente iguales, como ya hemos comentado y en las dimensiones B y E son en las que se observa una mayor distancia, en la B (0,7) algo más que en la E (0,2).

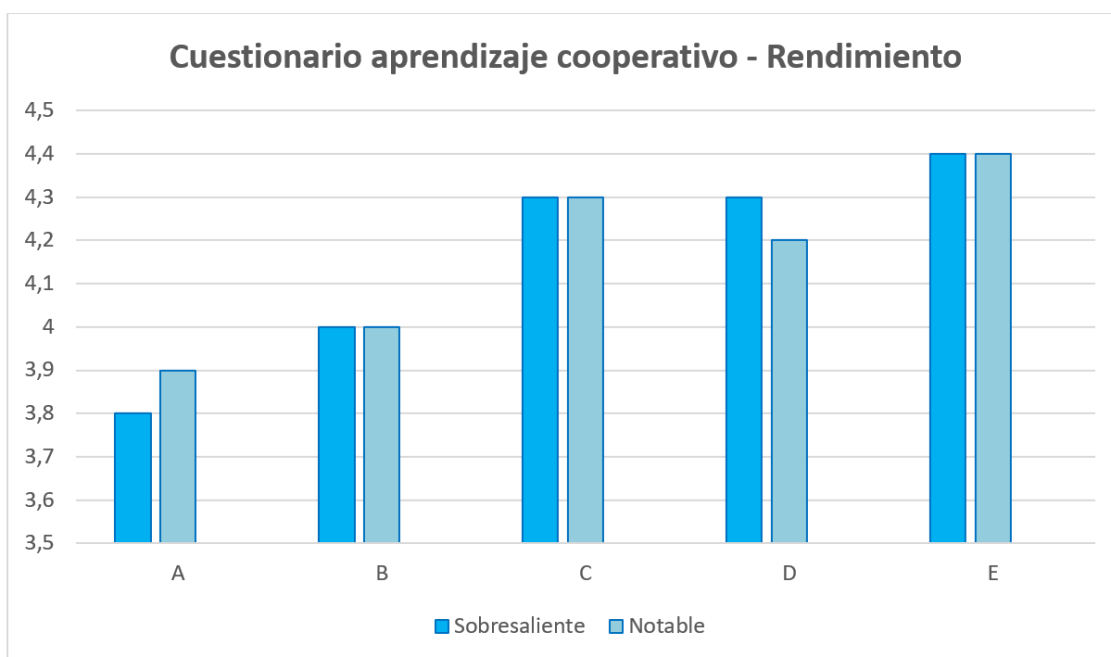
También podemos ver que los niños tienen valores iguales o superiores en todas las dimensiones, excepto en la dimensión B (procesamiento grupal). Aunque, repito, observamos que los valores, atendiendo a este parámetro (sexo), no distan mucho los unos de otros.

Finalmente, pasamos a comentar los datos resultantes que atiende al rendimiento de los escolares. Estos se reflejan en azul en la tabla del comienzo de este punto.

En cuanto a la dimensión A, vemos que la diferencia entre los valores es muy pequeña. Los que tienen sobresaliente (a partir de ahora S) (3,8), tienen una puntuación menor que los que tienen notable (a partir de ahora N) (3,9).

En las dimensiones B, C y E, los valores de los datos coinciden (4 - 4,3 - 4,4). Por lo que los S y los N coinciden en que ha habido el mismo nivel de procesamiento grupal, interdependencia positiva y responsabilidad individual.

Por último en a la dimensión D, se advierte que los S (4,3) consideran que ha habido un poco más de interacción promotora que los N (4,2), aunque los valores apenas distan.



En este último gráfico, vemos representado los datos que hemos comentado, en cuanto a cada una de las dimensiones, atendiendo al rendimiento de los escolares. En azul oscuro se representa los S y en azul claro los N.

Esta manera más visual de representar los datos nos permite ver al instante la igualdad de los valores en las dimensiones B, C y E. También la cercanía que hay en los valores correspondientes a las dimensiones A y D, solo una décima.

Relación ítems-principios del aprendizaje cooperativo de los hermanos Jhonson:

Primero recordaremos cuáles eran los ítems para después relacionarlos en una tabla:

1. Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate.
2. Hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que estamos haciendo.
3. Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas.
4. Los compañeros de grupo se relacionan e interactúan durante las tareas.
5. Cada miembro del grupo debe participar en las tareas del Grupo.
6. Exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros .
7. Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo.
8. No podemos terminar una actividad sin aportaciones de los compañeros.
9. La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer la tarea.
10. Cada componente del grupo debe esforzarse en las actividades del grupo.
11. Escuchamos las opiniones y los puntos de vista de los compañeros.
12. Debatimos las ideas entre los miembros del grupo.
13. Es importante compartir materiales, información... para hacer las tareas.
14. Nos relacionamos unos con otros para hacer las actividades.
15. Cada miembro del grupo debe tratar de participar, aunque no le guste la tarea.
16. Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos.
17. Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo.
18. Cuanto mejor hace su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtiene el grupo.
19. Trabajamos de manera directa unos con otros.
20. Cada miembro del grupo debe hacer su parte del trabajo del grupo para completar la tarea.

Tabla de relación entre los principios y cada uno de los ítems:

Principios del aprendizaje cooperativo	Ítems
1. Interdependencia positiva	3 – 8 – 13 – 18
2. Responsabilidad individual y grupal	5 – 10 – 15 – 20
3. Interacción estimuladora	4 – 9 – 14 – 19
4. Prácticas interpersonales y grupales imprescindibles	1 – 7 – 16 – 17
5. Evaluación grupal	2 – 6 – 11 – 12

Vemos que los tres primeros principios expuestos en la tabla, son tres de las dimensiones elegidas en nuestro cuestionario, por lo que la relación con los ítems estaba clara. En cuanto a los otros dos principios, se relacionan con los ítems reflejados en la tabla.

5. DISCUSIÓN

Para elaborar esta discusión comentaremos mediante una síntesis todos los resultados obtenidos, expuestos en el apartado anterior. A la vez, los relacionaremos con los objetivos propuestos, para ver si lo hemos conseguido, con las ideas de la fundamentación teórica desarrollada para el trabajo y los diferentes autores que la protagonizan.

5.1 DISCUSIÓN DEL OBJETIVO ESPECÍFICO PRIMERO

El primer objetivo es el de **analizar las estrategias de los escolares al enfrentarse a este tipo de situaciones**. Para conseguir este objetivo y crear esas situaciones, decidimos valernos de los juegos cooperativos. Con estas herramientas y planteándolo bien todo, nos aseguramos, que se den las situaciones que nos ocupan ya que como coincidían Omeñaca y Ruiz (2005) y Garairgordobil (2002), los escolares forman grupos en los que dan y reciben ayuda por parte de sus miembros para conseguir un objetivo común.

Además, también nos valemos, como ya hemos desarrollado anteriormente, por un cuestionario sobre el aprendizaje cooperativo (CAC). Este CAC, fue realizado por todos los alumnos para saber su postura y se hizo la media de cada una de los ítems y dimensiones propuestas. También, se hizo lo mismo con el maestro/tutor y el autor del TFG. De este modo tendríamos tres puntos de vista diferentes para comparar y reflexionar sobre cada resultado obtenido y de este modo, analizar todas las estrategias utilizadas para enfrentarse a las diferentes situaciones planteadas. Además, también se ha realizado una media de los 3 puntos de vista en cada dimensión para poder compararlas.

Como hemos visto en el apartado de resultados, todos estos datos vienen recogidos en una tabla. En ella observamos que en la dimensión A, D y E, los escolares dan una puntuación superior a la del maestro y el autor, que es menor y dista menos entre ellas. Con respecto a la dimensión B, se refleja lo mismo, pero la distancia entre escolares y observadores externos es mucha. En la dimensión C, es la única que se aprecia un acercamiento en cuanto al valor de las opiniones de cada uno de los 3 puntos de vista.

Esto se debe a que los escolares no ven todo desde un punto externo y una manera global. No perciben lo sucedido de la misma forma que los observadores externos, sino que atienden más a lo que ellos han visto y experimentado durante el desarrollo de los juegos, de una forma práctica. Los observadores externos, en cambio, ven de forma global lo que le sucede a todo el conjunto.

Además, los observadores externos, tienen un mayor conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo y las acciones que respaldan cada opinión y puntuación en cada uno de los ítems. Tampoco se nos olvida lo que decíamos en la fundamentación sobre

que los escolares necesitaban una alta formación en aprendizaje cooperativo, método de enseñanza relevante de la Educación Física según Blázquez (2016), para realmente beneficiarse del mismo y que se dé este tipo de aprendizaje. Aun así, el punto de vista de los escolares, a los que se les ha explicado bien el cuestionario y el aprendizaje cooperativo, también es muy interesante y ha de tenerse en cuenta para un análisis de mayor calidad.

En cuanto a habilidades sociales (A), interdependencia positiva (C), interacción promotora (D) y responsabilidad individual (E) vemos que los valores están más próximos entre ellos. En la media de los 3 puntos de vista, todas estas dimensiones están “aprobadas”, aunque en A se observa menos puntuación debido a que fallan más en habilidades sociales y les cuesta hablar entre ellos y respetarse debidamente a la hora de crear las estrategias y el plan de juego. Se necesitaría más trabajo en esta dimensión.

En las demás se aprecia un valor alto en la media de cada una, excepto en la B, que nos desvela que el procesamiento grupal ha fallado y que los alumnos, por el contrario, piensan que es una de las mejores cosas que han sabido hacer. En casi todos los juegos no se paraban a hablar y trabajar en equipo para crear las diferentes estrategias. Era cuando yo se lo decía, cuando estos actuaban correctamente y, aun así, en ocasiones, muchos de los componentes del grupo no se acercaban a hablar ni participaban en favor del grupo. En otras ocasiones, uno tomaba el mando y los demás asumían lo que decía, eso no es trabajo en equipo. Para mejorar estas situaciones se aplicaban las dos características clave para la evaluación de López Pastor et al. (2010), por un lado, se ofrecía el feedback al alumno (formativa) y por otra se utilizaba un tiempo para hablar entre ellos sobre lo sucedido, que hablar también el maestro y por supuesto que todos reflexionaran en su interior sobre su papel y lo acontecido en los distintos juegos (compartida).

5.2 DISCUSIÓN DEL OBJETIVO ESPECÍFICO SEGUNDO

5.2.1. Primera parte

Para conseguir esta primera parte del segundo objetivo, que era **observar y registrar las diferencias y similitudes existentes durante las sesiones entre alumnos con diferentes características (edad, género y rendimiento)**, se ha optado por el análisis del CAC de los escolares, separándolos en los grupos correspondientes según la característica que se tenía en cuenta en cada momento. Una vez hecha la recogida de datos, de la forma explicada anteriormente, y de los cálculos y medias de las diferentes dimensiones, se procede a registrarlos en el apartado de resultados para comentarlos en este apartado y relacionarlos también con la fundamentación teórica.

Sorprendentemente, los escolares de 5º tienen una puntuación mayor que los de 6º en todas las dimensiones. Digo sorprendentemente, porque en estos juegos, donde se pretende un aprendizaje cooperativo, implican un trabajo en grupo, donde cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás, como bien decía Velázquez (2010). Por lo tanto, se espera de los más mayores (6º) que tengan más habilidades y capacidades para enfrentar estos juegos y este trabajo en equipo mejor que los más pequeños (5º).

Es tras esta primera reflexión, cuando puedes pensar, por un lado, que los de 6º son más mayores y pueden haber entendido mejor los diferentes contenidos e ítems y dar a cada uno de ellos un valor más ajustado a la realidad o, por otro lado, que el que sean unos mayores que otros no implica en demasía a los resultados (y menos con un solo año de diferencia), sino que es cuestión de cómo sean los integrantes de cada grupo y cómo se relacionen entre ellos. Si fuera este último caso, los de 5º serían mejor grupo para realizar este tipo de juegos cuyas características, según Orlick (1986), son la cooperación, la participación, la aceptación y la diversión.

También la época es algo a tener en cuenta. Los de 6º son preadolescentes y se nota mucho la diferencia de caracteres de estos, con respecto a los de 5º. Los de 6º se les ve mucho más mayores, con unas reflexiones o intereses diferentes y mayor independencia y autonomía. También se aprecia más pasotismo en ciertos momentos, más probabilidad de una contestación de desacuerdo y, por tanto, más dispersión a la hora de la realización de las actividades. En cambio, los de 5º, se les nota más la inocencia que caracteriza a un niño y la obediencia e interés a la hora de llevar a cabo las actividades y seguir las normas.

El individualismo y el egoísmo característico en los niños también tienen que ver mucho en los resultados y por lo que hemos dicho en el párrafo anterior, los de 6º considero que tienen mucho más nivel de estas dos características, por lo que también adquieren menos puntuación en todas las dimensiones, ya que en todas ellas el trabajo en grupo y todo lo que este conlleva, es indispensable. Mediante estos juegos, se pueden trabajar también ciertos valores que ayuden a mejorar este tipo de actitudes y comportamientos porque estos juegos, según Omeñaca y Ruiz (2002, p. 59), *“Por su orientación cooperativa llevan a una valoración positiva de la ayuda, la colaboración, la equidad, el respeto a las necesidades de los otros, el altruismo, la solidaridad, etc.”*. Estos, también aportaron lo siguiente: *“la cooperación pone al alumno en contacto con valores universales para su desarrollo personal, para la convivencia y para la vida en equilibrio con el entorno: libertad, responsabilidad, tolerancia, diálogo, respeto, amistad, cooperación, solidaridad y paz, además de alegría, autoestima y autosuperación, y de competencia motriz, creatividad motriz y salud”* (p. 111).

Continuamos ahora, con la reflexión respecto a los resultados obtenidos en cuanto al sexo. Observamos que en la dimensión A y D apenas hay diferencia en los valores de unos y otros. En la dimensión C, el valor es idéntico. En la B y E sí que hay más distancia entre unos valores y otros, sobre todo en la B.

En habilidades sociales, interdependencia positiva e interacción promotora (A, C y D), por tanto, no apreciamos diferencias significativas entre sexos. En cuanto a la responsabilidad individual (E), vemos que los chicos tienen una mayor puntuación, aunque tampoco dista en demasía. Es cuando nos referimos al procesamiento grupal (B) cuando apreciamos una gran diferencia, donde las chicas tienen más puntuación que los chicos. Esto se debe, en base a mi opinión al observar el desarrollo de los juegos, en que las chicas (por lo menos las participantes de este estudio), son más tranquilas, responsables, aplicadas y cuidadosas a la hora de reunirse con el grupo para elaborar una estrategia y todo lo que conlleva como debatir diferentes ideas, tomar decisiones consensuadamente, etc.

Personalmente, me alegran estos resultados, porque a pesar de que biológicamente la condición física es diferente entre sexos y el mundo todavía es diferente socialmente para las mujeres y para los hombres, lo que influye en el comportamiento de cada uno y su forma de ver la vida y enfrentarse a ella, los resultados no son muy diferentes cuando hemos estudiado este parámetro. Esto me lleva a pensar que en este estudio se percibe la tan ansiada igualdad entre sexos que actualmente se quiere conseguir y ojalá sea un verdadero reflejo de la realidad, aunque queda mucho trabajo por hacer.

En cuanto al rendimiento, vemos que los resultados de las diferentes dimensiones tampoco distan mucho las de los sobresalientes con las de los notables. Es en el parámetro que menos diferencias se aprecia en cuanto a las medias de las dimensiones. En las dimensiones B, C y E, observamos el mismo valor y en las A y D solo vemos que dista su valor una décima.

En el caso de las habilidades sociales (A), los sobresalientes tienen una décima menos que los notables, pero estos tienen una décima más en responsabilidad individual (E).

En cuanto a las diferencias entre las habilidades sociales, la superioridad de los notables en esta dimensión podría deberse a que estos desarrollan más las habilidades sociales porque interactúan más con otros y tienen más vida social, en cambio, los sobresalientes al estar más centrados y estudiar más, tienen menos tiempo para dedicar a esos menesteres.

En lo que compete a la responsabilidad individual, la superioridad de los sobresalientes vendría justificada por la responsabilidad de estos con las tareas que se le proponen y que hacen que se esfuerce todo lo posible para hacerlo lo mejor que pueda y si una de esas tareas es el tener que trabajar con el grupo y en llevar su participación de forma correcta en el grupo, lo aceptan y lo hacen. Los notables, en cambio puede que sean algo menos responsables en este aspecto. Aunque, repito, la diferencia es muy pequeña y, por lo tanto, apenas hay diferencias entre unos y otros con respecto a esta dimensión (en habilidades sociales igual).

Al decidir estos parámetros para el estudio, esperaba que hubiera más diferencias para poder sacar más conclusiones. La edad es algo que se nota mucho en estos años por

lo que esperaba más diferencias, de las que poder sacar más conclusiones o poder dar más explicaciones. A pesar de no ser las esperadas, si se aprecia más diferencias en las dimensiones. Con el sexo, esperaba lo mismo, aunque me alegro en este caso de que no sea así. Por último, con el rendimiento también esperaba más diferencias, pero la realidad es que apenas existen, según el estudio realizado.

5.2.2 Segunda parte

Para conseguir la segunda parte de este segundo objetivo, que era la **relación con los principios del aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson & Holubec (1999, p. 9)**), nos valemos de una tabla, que podemos ver en el apartado de resultados, en la que se relacionan los principios de los hermanos Johnson con los diferentes ítems.

A la hora de relacionarlos nos damos cuenta de que tres de las dimensiones elegidas para nuestro cuestionario coinciden con tres de los principios del aprendizaje cooperativo de los hermanos Johnson, por lo que los ítems están relacionados de la misma manera.

En cuanto a los ítems que corresponden a las otras dos dimensiones (Habilidades sociales y Procesamiento grupal) se reparten entre los dos principios que quedan (Prácticas interpersonales y grupales imprescindibles y Evaluación grupal), siendo la disposición de estos la que aparece en la tabla de los resultados.

6. CONCLUSIÓN

Para esta conclusión, realizaremos una síntesis de los resultados más relevantes con sus correspondientes interpretaciones.

Con respecto al primer objetivo, se ha conseguido. Hemos analizado las estrategias de los escolares al enfrentarse a situaciones de trabajo cooperativo mediante juegos de tipo cooperativo y un cuestionario sobre el aprendizaje cooperativo realizado después del plan de acción.

El análisis fue desde 3 puntos de vista (escolares, maestro/ tutor, autor TFG). Pudimos observar que los datos de los escolares eran superiores en todas las dimensiones a los de los observadores externos (las de estos distan menos entre ellas). Esto se debe a que los escolares no lo valoraron globalmente y desde fuera, sino valorando simplemente su comportamiento y el de los que tenía alrededor y alcanzaba a observar mientras desarrollaba la práctica. También porque los escolares tenían menos conocimiento sobre aprendizaje cooperativo y de las actitudes y comportamientos que respaldan cada ítem.

Todas las dimensiones están “aprobadas” atendiendo a las medias de los 3 puntos de vista, aunque cabe destacar la dimensión B, que tiene que ver con el procesamiento grupal, donde los escolares se puntúan con muy buena nota y en cambio los observadores externos consideran todo lo contrario. El autor es la única que les “suspende” con un 2,25 sobre 5 debido al mal procesamiento grupal.

En cuanto al segundo objetivo, también se ha conseguido. Hemos observado y registrado las diferencias y similitudes en las sesiones entre alumnos de diferente edad, sexo y rendimiento. Todo esto realizado mediante el cuestionario del aprendizaje cooperativo y las consiguientes medias de cada una de las dimensiones propuestas que nos han proporcionado los resultados del estudio y su interpretación.

Aunque se esperaban más diferencias entre los resultados de cada parámetro, para un mayor desarrollo de sus interpretaciones, estos nos han proporcionado lo suficiente. En cuanto al sexo y el rendimiento los datos son muy semejantes en todas las dimensiones. En el rendimiento hay algo menos de habilidades sociales, por el menor tiempo dedicado a las relaciones sociales y más responsabilidad grupal, debido a su compromiso con la actividad a realizar, por parte de los sobresalientes. En cuanto al sexo, nos alegramos de ver que apenas hay diferencias (igualdad), simplemente en la dimensión B, las chicas demuestran mayor procesamiento grupal, debido a ser más tranquilas, responsables, aplicadas y cuidadosas a la hora de tratar con el grupo. En cuanto a la edad, es donde percibimos más diferencias. Los de 5º tienen mayor puntuación que los de 6º, algo inesperado, esto puede deberse a que ofrecen una mayor representación de la realidad o que la edad no influye, sino que se da en base a las características del grupo. También los de 6º están más dispersos por la edad en la que están (preadolescentes) y son más individualistas y egoístas. Para trabajar esto último, estos juegos también nos sirven para trabajar muchos valores positivos.

En cuanto a conseguir la relación de los principios de los hermanos Johnson con las dimensiones y los ítems utilizados para el estudio, se ha realizado con éxito.

7. BIOGRAFÍA

Decreto 26/2016, de 17 de junio, por el que *se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación primaria de la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, 142, de 20 de junio de 2014

Fernández-Río, J. Rodríguez, J. M., Velázquez, C. y Santos, L. (2003). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. Madrid, España: CCS.

Fernández-Río, J., & Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos. Retos sin competición para las clases de educación física*. Sevilla: WANCEULEN Editorial Deportiva, SL

Hervas, E. (2008). Importancia del juego en primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-13

Huizinga, J. (1968). *Homo Ludens*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Johnson, D., & Johnson, R. (2016). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo: cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Biblioteca innovación educativa. Sm

López, V. M. (Coord.). (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.

Noguera, D. M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación.

Omeñaca, R., Puyuelo, E. & Ruiz, J.V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.

Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2002). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona, España: Paidotribo.

ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que *se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*.

Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona, España: Paidotribo

Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga, España: Unisport

Velázquez, C. (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona, España: INDE.

8. ANEXOS

Anexo 1: Explicación de juegos

1. Lobos, gallinas y serpientes: 3 grupos, cada uno en un área delimitado que será su casa (donde no podrán pillarlos) y la cárcel de sus enemigos. Los lobos tendrán que pillar a las gallinas, las gallinas a las serpientes y las serpientes a los lobos. Al pillar se levantará la mano para llevar al enemigo a la cárcel. Quien capture a todos sus enemigos gana.

2. Tocar la cola: grupos de seis, uno la vela, los demás en fila india agarrados por los hombros y no se pueden soltar. El que la vela intentará pillar al último de la cola, los demás intentarán evitarlo. Después pueden juntarse dos grupos y uno de cada grupo que intente tocar al de la cola del rival quien antes lo consiga gana. Después igual, pero sin uno que la vele, solo dos filas y los primeros tienen que tocar a los últimos de los grupos rivales. Luego todos los grupos juntos y por último dos grandes filas que luchen.

3. 3 bajo raya: dos equipos, cada uno en una pared, enfrentados y en cada pared una línea a la altura de sus cinturas. Habrá 1 balón, cada grupo tendrá su turno de lanzar tres lanzamientos que serán válidos si tocan la pared por debajo de la línea dibujada. Si los 3 son válidos conseguirán 1 pto. Quien más tenga gana. Como variante podemos dejarles o no usar las manos, tener que pararlo de espaldas, o que los lanzadores tengan que lanzar con la izquierda obligatoriamente.

4. Balones fuera: dos equipos, se pondrán balones en el medio y a la voz de ya irán a por ellos y los lanzarán al campo contrario. Así durante un tiempo determinado, cuando acabe, el que más balones tenga en su campo pierde.

5. Atrapa la bandera: Dos equipos, cada uno en una mitad del campo y con una bandera que colocarán a la vista donde consideren oportuno en su campo. A la voz de ya cada equipo intentará conseguirla bandera del contrario. El adversario solo te puede pillar si estas en su terreno, si lo hace te quedarás paralizado y para salvarte tendrá que tocarte un compañero de tu equipo. Quien consiga la bandera gana.

6. Mi tesoro: Dos grupos y un grupo más pequeño (5) protegiendo el tesoro (cuadrado hecho con conos con material en el interior). Los grupos intentarán robarlo, solo se puede coger un trozo de tesoro (un material) cada vez que se consiga entrar y solo puede haber uno del mismo grupo dentro. Cuando se coja el tesoro lo llevarán a su mitad del campo. Como variante se podría permitir de vez en cuando o durante todo el rato el robo al grupo contrario.

7. 3 en raya: 4 grupos, se colocarán enfrentados dos a dos, en fila en las paredes, en el medio estarán colocados 9 aros dispuestos en 3 líneas de tres aros cada una, simulando un tablero de 3 en raya. Cada grupo tendrá 3 chinos y tendrán que salir de uno a uno corriendo hacia los aros para colocar un chino en un aro, volver corriendo y dar el relevo al compañero para que vaya a poner el siguiente chino. El grupo que antes consiga las 3 en raya gana. Se puede hacer un rey de la pista.

8. Balón tiro: como al balón tiro, pero moviéndose por todo el campo, al que den se queda inmóvil y con la mano levantada (pueden seguir pasándosela para dar a sus compañeros, para más participación).

9. Camicaces: dos grupos, cada uno un área con 3 balones que tiene que proteger, el grupo que consiga todos los balones en su área gana.

10. Cruzar el río: con material llegar hasta un sitio determinado sin tocar el suelo. Como variante, el rescate de la cereza, decir sitio donde tienen que rescatarla y quien antes llegue gana. También se podría permitir que se pudiera bloquear el punto si tocan a quien tiene la pelota antes de que llegue a su casa.

11. Patintero: dos grupos, uno colocado en las líneas del campo y solo pueden moverse por ahí. El otro grupo tendrá que ir superando las diferentes líneas hasta llegar a la otra pared. Después se cambian los papeles y el grupo que tenga más participantes que consiguieron llegar gana.

12. Futbolín: dos grupos, dispuestos en las líneas del campo, como en el futbolín. Quien marque más goles gana.

13. Puente minado: dos grupos, todo el grupo se desplazará hasta la pared, muchos de ellos tendrán alguna discapacidad o condición que dificultará el camino. Todos tienen que llegar a la otra pared sin tocar ningún objeto, si lo hacen tendrán que comenzar. Cuando lo hagan puede cambiarse los roles y hacerlo de nuevo. Luego se podría realizar todos juntos.

14. El oso y la miel: grupos de 5, 3 osos 2 guardas, los osos intentarán coger la miel y los guardas impedirselo. La miel (chino) estará en un aro o un círculo dibujado.

-Recursos a mayores (retos cooperativos):

- Ciempíes: Los alumnos se colocarán sentados en fila india, pasarán sus piernas al de delante y juntos tendrán que darse la vuelta de tal forma que queden boca abajo, con los empeines en los omoplatos del compañero de atrás y sus brazos rectos, soportando el peso de los empeines del de delante, simulando las piernas de un ciempiés.
- Nudo: todos se juntan, cierran los ojos y comienzan a darse las manos entre sí. Cuando lo hagan abrirán los ojos e intentarán deshacer el nudo creado sin soltarse las manos.
- Transporte objetos: se transportarán materiales de diferentes formas, 4 grupos, relevos. En parejas, el balón sin manos y con la cabeza, luego el culo, la cadera, los pies, la espalda...

- Apoyos: grupos de 6, montarán una figura intentando tener los mínimos apoyos posibles. Después los mismo, pero habrá que conseguir los menos puntos posibles con la premisa de que una mano apoyada vale 1 punto y un pie 4 ptos.
- Muro electrificado: una colchoneta vertical que tendrán que pasar sin tocarla.
- Colchoneta cabeza: una colchoneta que está en el suelo y tendrán que levantarla sin manos hasta colocarla sobre sus cabezas.
- Vuelta a la colchoneta: una colchoneta en el suelo y participantes encima que no pueden tocar el suelo. Tendrán que dar la vuelta a la colchoneta.

Anexo 2: Ejemplo de cuestionario sobre aprendizaje cooperativo realizado.

Curso: 6^a A N°: 5 Nombre: Mowick ♀ Rendimiento: N

A - 3,5
B - 3,25
C - 4
D - 4,25
E - 4,25

CUESTIONARIO TRABAJO COOPERATIVO

1. Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate.	1	2	3	4	5 /
2. Hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que estamos haciendo.	1	2	3	4	5 .
3. Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas.	1	2	3	4	5 X
4. Los compañeros de grupo se relacionan e interactúan durante las tareas.	1	2	3	4	5 0
5. Cada miembro del grupo debe participar en las tareas del Grupo.	1	2	3	4	5
6. Exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros .	1	2	3	4	5 /
7. Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo.	1	2	3	4	5 .
8. No podemos terminar una actividad sin aportaciones de los compañeros.	1	2	3	4	5 X
9. La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer la tarea.	1	2	3	4	5 0
10. Cada componente del Grupo debe esforzarse en las actividades del grupo.	1	2	3	4	5
11. Escuchamos las opiniones y los puntos de vista de los compañeros.	1	2	3	4	5 /
12. Debatimos las ideas entre los miembros del grupo.	1	2	3	4	5 .
13. Es importante compartir materiales, información... para hacer las tareas.	1	2	3	4	5 X
14. Nos relacionamos unos con otros para hacer las actividades.	1	2	3	4	5 0
15. Cada miembro del grupo debe tratar de participar, aunque no le guste la tarea.	1	2	3	4	5
16. Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos.	1	2	3	4	5 /
17. Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo.	1	2	3	4	5 .
18. Cuanto mejor hace su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtiene el grupo.	1	2	3	4	5 X
19. Trabajamos de manera directa unos con otros.	1	2	3	4	5 0
20. Cada miembro del grupo debe hacer su parte del trabajo del grupo para completar la tarea.	1	2	3	4	5