



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado Educación Primaria

Mención Educación Física

Trabajo de fin de grado

LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE

COOPERATIVO

Autora: Dña. Sara Cossío López

Tutor: D. Carlos Velázquez Callado

Curso: 2023/24

RESUMEN

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es conocer y analizar las emociones que afloran en el alumnado al realizar una intervención con la metodología del aprendizaje cooperativo, en el área de Educación Física. Para la consecución de este objetivo, se llevó a cabo una situación de aprendizaje de 6 sesiones con tres grupos de 4º de Educación Primaria donde el alumnado realizó un registro de sus emociones para determinar los resultados obtenidos. Entre las conclusiones, se destaca que el aprendizaje cooperativo promueve que afloren emociones y estas pueden ser positivas o negativas en función de factores como las características y experiencias previas del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje cooperativo, emociones, Educación Física, cooperación, registro de emociones.

ABSTRACT

The objective of this Final Degree Project is to know and analyze the emotions that emerge in students when carrying out an intervention with the cooperative learning methodology, in the area of Physical Education. To achieve this objective, a 6-session learning situation was carried out with three groups of 4th grade primary school students where the students recorded their emotions to determine the results obtained. Among the conclusions, it stands out that cooperative learning does promote the emergence of emotions and these can be positive or negative depending on factors such as the characteristics and previous experiences of the students.

KEYWORDS

Cooperative learning, emotions, Physical Education, cooperation, recording of emotions.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	3
2.1 Relevancia de las emociones y de la cooperación en clases de Educación Física.....	3
2.2 Vinculación con el currículo.....	4
2.3 Vinculación con las competencias del título de Educación Primaria.....	5
3. OBJETIVOS.....	7
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
4.1 EL ENFOQUE DE COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	8
4.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	10
4.2.1 Concepto de aprendizaje cooperativo.....	10
4.2.2 Aclaración de conceptos.....	11
4.2.3 El enfoque conceptual.....	13
4.2.4 Tipos de grupos en el aprendizaje cooperativo.....	14
4.2.5 Beneficios del Aprendizaje Cooperativo.....	15
4.3 EMOCIONES.....	16
4.3.1 Concepto de emoción.....	16
4.3.2 Elementos, componentes y funciones de las emociones.....	18
4.3.4 Las emociones en Educación Física.....	20
5. METODOLOGÍA.....	22
5.1 CONTEXTO.....	22
5.1.1 El centro escolar.....	22
5.1.2 La Educación Física en el centro.....	23
5.1.3 El grupo de alumnado.....	23
5.2 PROCESO DE INTERVENCIÓN.....	25
5.3 PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS.....	26
5.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	27
6. RESULTADOS.....	29
6.1 EXTERIORIZACIÓN DE EMOCIONES POSITIVAS.....	29

6.2 EXTERIORIZACIÓN DE EMOCIONES NEGATIVAS.....	31
6.3 EXPRESIONES QUE SE VERBALIZAN.....	33
6.4 COMPORTAMIENTOS DERIVADOS DE LAS EMOCIONES.....	35
6.5 REGISTRO DE EMOCIONES.....	36
7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	40
7.1 DISCUSIÓN Y LIMITACIONES.....	40
7.2 LIMITACIONES.....	44
8. REFLEXIÓN FINAL.....	45
9. REFERENCIAS.....	47
10. ANEXOS.....	51
ANEXO 1: SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	51
ANEXO 2: DIARIO DOCENTE.....	85

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de fin de grado es un estudio para analizar qué emociones experimenta el alumnado de tres grupos de 4º de primaria en el desarrollo de prácticas motrices con la metodología del aprendizaje cooperativo.

En primer lugar, se realiza una justificación del tema seleccionado en función de las experiencias personales que he experimentado sobre él y analizando la presencia de este en el currículo de Educación Primaria. Después, se relaciona el presente trabajo con las competencias que deben de haber adquirido los Maestros de Educación Primaria durante su formación universitaria y los objetivos que enmarcan el estudio, con uno general y cuatro específicos.

La fundamentación teórica se centra en tres elementos claves, el enfoque de la coopedagogía, el aprendizaje cooperativo y las emociones. Sobre el enfoque de la coopedagogía se incide en su definición y en las cinco fases que sirven de guía para realizar un cambio progresivo hacia la cooperación. En relación con el aprendizaje cooperativo se da a conocer su definición y las características que presenta, los tipos de grupos de aprendizaje cooperativo, las diferencias que tiene con otros conceptos como trabajo en equipo y juego cooperativo, y los beneficios que aporta esta metodología. Por último, en cuando las emociones se exponen diferentes definiciones, los elementos, componentes y funciones que tienen las emociones, y cómo son las emociones en la materia de Educación Física.

A continuación, se expone la metodología, realizando una descripción del contexto en el que se realiza el estudio, detallando el proceso de intervención, los instrumentos utilizados para la recogida de información y el proceso de análisis de los datos.

Posteriormente a la puesta en práctica del proceso de intervención, se exponen los resultados obtenidos clasificando estos en cuatro categorías: Emociones positivas, emociones negativas, expresiones que se verbalizan y comportamientos derivados de emociones. Asimismo, se muestran los resultados obtenidos del registro de emociones realizado por los alumnos.

Finalmente, formulo las conclusiones del estudio relacionándolas con los objetivos previamente enunciados y detallo algunas de las limitaciones encontradas a la hora de llevar a cabo el proceso de intervención.

2. JUSTIFICACIÓN

Este apartado pone el foco en el tema a tratar en este TGF y su importancia. De este modo, comienza justificándose el papel relevante de las emociones y de la cooperación en las clases de Educación Física y, a continuación, se expone la relación del mismo con el currículo. Por último, justifica el tema desde el marco legislativo, y plantea las competencias propias del título de Maestro que se manifiestan a través de él.

2.1 Relevancia de las emociones y de la cooperación en clases de Educación Física

La elección del tema de este TFG ha venido motivada por experiencias que he vivido durante mi formación académica. Durante las etapas de Primaria y Secundaria la realización de actividad física en el área de Educación Física se volvió un suplicio debido a que me sentía excluida y frustrada. La metodología utilizada en gran medida era una metodología tradicional caracterizada por la competición. Esto iba ligado a un único objetivo, ganar. Para ganar tenías que ser motrizmente competente y cuando no era así pasabas a un segundo plano. Por tanto, las oportunidades de progresar, adquirir habilidades más complejas y desarrollar una condición física óptima se reducían notablemente. De este modo, las experiencias negativas que vivencié produjeron en mí rechazo hacia la asignatura, durante las etapas de Educación Primaria y Secundaria, y a la realización de cualquier actividad física.

Sin embargo, durante la carrera experimenté otras situaciones que me ofrecieron un punto de vista diferente en cuanto a la materia de Educación Física. En las asignaturas obligatorias relacionadas con la Educación Física y las optativas propias de la mención se han utilizado metodologías alternativas a la tradicional. Entre las metodologías destaco el aprendizaje cooperativo como la que más me ha llamado la atención, puesto que es el contrapunto a la metodología tradicional con carácter competitivo que utilizaron conmigo en Primaria y Secundaria. Además, en su implantación experimenté emociones y sentimientos positivos que me motivaron a adentrarme en la mención y a querer dedicarme a esta especialidad. Descubrí que se pueden desarrollar los contenidos de esta área de forma que aporté al alumnado experiencias positivas que influyan en su desarrollo integral y en la creación de hábitos saludables.

Por todo ello, en este TFG me gustaría analizar cómo afecta una metodología innovadora, como es el aprendizaje cooperativo, en las emociones, sentimientos y experiencias del estudiante, con la finalidad de poder aplicar en mi futura profesión como docente una metodología que produzca en los estudiantes interés, motivación y bienestar físico y mental.

2.2 Vinculación con el currículo

En el DECRETO 38/2022, del 30 de septiembre de 2022, por el que se establece la ordenación y el currículum de la educación primaria en la comunidad de Castilla y León, se pueden observar alusiones explícitas a la cooperación, la educación emocional y habilidades sociales.

En las orientaciones metodológicas, se nombra el aprendizaje cooperativo como ejemplo de metodología para conseguir un conjunto de intenciones para lograr una buena práctica docente y un buen proceso enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje cooperativo es definido como el “trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos en los que el alumnado actúa conjuntamente para conseguir objetivos comunes, posibilitando mejorar los propios aprendizajes y los de los demás” (p. 48565 y 48566)

La gestión de las emociones cobra especial relevancia en el currículo actual, hasta tal punto que uno de los bloques de contenido se orienta específicamente a la respuesta emocional y al fomento de relaciones constructivas e inclusivas, como se puede observar en este fragmento:

BLOQUE D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. Recoge contenidos orientados al desarrollo de la respuesta emocional del alumnado, a la adquisición de habilidades sociales, al fomento de relaciones constructivas e inclusivas y al rechazo de conductas contrarias a la convivencia, todo ello en el ámbito de situaciones derivadas de la práctica de actividades físicas y deportivas. (p. 48564)

Por otra parte, en las competencias específicas del área, concretamente en la competencia 3, se hace alusión a la cooperación, señalando que hay que fomentar actitudes de cooperación y se encuentra en este fragmento:

Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y

actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa. (p. 48571)

2.3 Vinculación con las competencias del título de Educación Primaria

El TFG es un requisito imprescindible para obtener el título de Maestro en Educación Primaria y tiene como objetivo comprobar que he adquirido los conocimientos necesarios a lo largo de los cuatro años de estudios, a fin de demostrar mi habilidad para desempeñar esta profesión.

En la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, se determinan competencias generales y específicas como condición para adquirir el título de Grado de Maestro en Educación Primaria. A lo largo de mi etapa de formación universitaria he alcanzado cada una de las competencias a través de las diferentes asignaturas impartidas y los trabajos realizados.

La Orden incluye un total de 12 competencias. Aunque todas ellas quedan demostradas en la realización de este trabajo, debo destacar las competencias 2,5 y 10.

La segunda competencia refleja: “Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro”.

Esta competencia ha sido desarrollada durante el diseño y la puesta en práctica de la situación de aprendizaje en el centro de prácticas. En primer lugar, seleccioné el bloque de contenidos a tratar, habiendo hablado previamente con el profesor que tutoriza las prácticas para conocer información sobre lo que se ha trabajado con anterioridad y que queda por trabajar. Una vez definido el bloque de contenidos, hemos tenido que elaborar sus correspondientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. A continuación, organicé la situación de aprendizaje en sesiones y diseñé las actividades que permitan alcanzar los criterios y estándares de aprendizaje propuestos. Por último, diseñé e implementé se llevó a cabo el proceso de evaluación, que ofrece información sobre la consecución de los objetivos y estándares de aprendizaje.

La quinta competencia expone: “Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.”

Para esta competencia es necesario conocer el grupo aula y observar cómo se relacionan, cómo actúan, cómo realizan las diferentes prácticas...etc, para tener en cuenta que aspectos hay que acentuar en la intervención docente para mejorar la convivencia y el bienestar de los discentes. A partir de esta observación, he debido identificar qué técnicas utilizar para favorecer la resolución de conflictos, la convivencia, la motivación...

Con la propuesta realizada no solo he pretendido mejorar la convivencia del aula sino proporcionar a los estudiantes experiencias positivas que les despierten sentimientos y emociones agradables, así como promover su interés y motivación para que extrapolen esas experiencias a otros ámbitos de su vida y de cara a su futuro.

La décima competencia manifiesta: “Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes”.

La reflexión y autocrítica es de gran importancia en la profesión docente, puesto que proporciona una visión sobre lo que se ha realizado y qué aspectos hay que mejorar. Es una profesión que requiere una formación continua de forma que se pueda ofrecer a los estudiantes una formación adecuada e integral proporcionándoles la oportunidad de vivenciar multitud de experiencias.

Para realizar esta introspección realicé un registro de las sesiones realizadas y una posterior reflexión en la que se valoran los aspectos positivos y los aspectos a mejorar, barajando diferentes posibilidades para hacerlo.

La adquisición de destrezas y hábitos sobre aprendizaje autónomo y cooperativo los he desarrollado a partir de la búsqueda de información para la realización de la fundamentación, adquiriendo conocimientos y la capacidad para actuar de forma autónoma. Los conocimientos adquiridos y habilidades creo haberlos transmitidos al alumnado a través de la propuesta de intervención que he realizado.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es elaborar, poner en práctica y evaluar una situación de aprendizaje, basada en el aprendizaje cooperativo, orientada a conocer las emociones que se generan en el alumnado durante la puesta en práctica de esta metodología.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el grado de motivación del alumnado ante prácticas motrices desarrolladas mediante aprendizaje cooperativo.
2. Valorar la inclusión de los escolares en las sesiones desarrolladas con aprendizaje cooperativo.
3. Dar cuenta de los sentimientos del alumnado antes, durante y después de la práctica motriz.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo incidimos en el concepto de aprendizaje cooperativo, diferenciándolo de otros términos como el trabajo en grupo o el juego cooperativo. En segundo lugar, comentaremos los enfoques del aprendizaje cooperativo y los beneficios que aporta en la Educación Física. Finalmente, introducimos el tema de la intervención, abordando el concepto de emoción, sus elementos, y el papel de estas en la Educación Física. Todo ello, sustentado en autores reconocidos que aportan información relevante sobre los conceptos expuestos.

4.1 EL ENFOQUE DE COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

La coopedagogía, también denominada pedagogía de la cooperación es un modelo pedagógico que tiene como objetivo promover que al alumnado aprenda que es la cooperación, como llevarla a cabo y qué posibilidades ofrece para la consecución eficaz de aprendizajes curriculares. (Velázquez, 2015). Está fundamentada en numerosas investigaciones que revelan que aporta beneficios en el logro de los objetivos curriculares, las relaciones interpersonales, la inclusión y la motivación del alumnado en la realización de actividades físico-deportivas.

Velázquez (2021) plantea cinco fases que sirven de guía para lograr un cambio progresivo en las prácticas escolares y reducir los problemas que surgen en el proceso de transformación de las clases, desde contextos tradicionales a contextos basados en la cooperación.

Conflicto. Tiene como objetivo que el alumnado reflexione a partir de la práctica y se cuestionen sus ideas previas. Desde el conflicto cognitivo se plantea que el alumnado entienda la respuesta habitual ante determinadas situaciones que acontecen en las clases y la que se debería dar desde una lógica cooperativa. Para ello, se parte de actividades de estructura compartida y las reflexiones que surgen a partir de ellas. Con esto se pretende mostrar al alumnado que las respuestas cooperativas a nivel de grupo son más efectivas que las basadas en el individualismo y la competitividad.

Comprensión de la lógica de la cooperación y promoción de un clima social cooperativo. Esta fase tiene como objetivo generar un ambiente social de tipo cooperativo en el aula. Para

ello, se analizan las situaciones que emergen en las clases y que se alejan de la lógica de la cooperación. Así, el docente, junto con los estudiantes, consensuan una serie de normas para el buen funcionamiento de la clase. Para su diseño se tendrá en cuenta que nadie puede sentirse mal y que hay que preocuparse por los compañeros. De este modo, se trata de conseguir que el alumnado adquiera habilidades que les ayuden a regular los conflictos que surgen cuando nos relacionamos con otros en el contexto de aula en Educación Física.

Aplicación lúdica de la lógica de la cooperación. En esta fase se utiliza el juego cooperativo como recurso, con el objetivo de que el alumnado comience a resolver los problemas planteados en los juegos. El docente tiene que seleccionar el nivel de cada reto o problema debido a que esto resultará determinante para el éxito. Al finalizar cada sesión se plantean procesos de reflexión con el objetivo de continuar reforzando conductas cooperativas y corregir las contrarias a la lógica de la cooperación.

Aprendizaje mediante la cooperación. Una vez realizados los pasos anteriores, se utiliza la metodología de aprendizaje cooperativo. Es una fase que se puede subdividir en dos, en primer lugar, la utilización de técnicas sencillas, como «marcador colectivo», «yo hago, nosotros hacemos» o «tres vidas», para asegurar la interacción de los alumnos con una participación equitativa. En segundo lugar, utilizar técnicas menos estructuradas en las que los estudiantes tienen gran responsabilidad en la toma de decisiones como «equipos de aprendizaje» o el «puzle». El avance de esta fase va directamente asociado al grado de autonomía que asume el alumnado a la hora de organizarse, tomar decisiones, desarrollar la tarea y evaluarla.

Aprendizaje autónomo y transferencia a otros contextos. Esta fase tiene como propósito que el alumnado extrapole lo aprendido en Educación Física y lo apliquen en otras situaciones de su vida cotidiana, sin la supervisión del docente.

Como síntesis, la coopedagogía es un enfoque pedagógico que busca fomentar la cooperación entre los estudiantes para lograr aprendizajes curriculares. A través de distintas fases, se pretende que los alumnos sean conscientes de las ventajas de cooperar, primero a través de juegos cooperativos y luego aplicando el aprendizaje cooperativo al tiempo que se les ofrece herramientas recursos para transferir sus aprendizajes a otros ámbitos. Por ello, resulta relevante comprender los términos juego cooperativo y aprendizaje cooperativo para implementar de manera efectiva este modelo en el aula.

4.2 APRENDIZAJE COOPERATIVO

En este apartado se define el concepto de aprendizaje cooperativo y se presentan las diferencias que existen con otros conceptos como trabajo en equipo y juego cooperativo. También se explican las características, los elementos y los tipos de grupos de trabajo del aprendizaje cooperativo. Por último, se exponen los beneficios que aporta el aprendizaje cooperativo a la formación integral del alumnado.

4.2.1 Concepto de aprendizaje cooperativo

Para conocer el concepto de aprendizaje cooperativo es primordial delimitar este. Por ello, en primer lugar, hay que saber en qué consiste la cooperación. La Real Academia Española define cooperar como “Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”. Una definición más completa, es la que proponen Johnson y Johnson (1999, p.4) “cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos. En las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que resulten beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los otros integrantes del grupo.”

Sabiendo lo que implica cooperar, ponemos el foco en el concepto de aprendizaje cooperativo. Para Orozco et al. (2018) puede entenderse como una forma de comprender la enseñanza y el aprendizaje. A partir de esta filosofía se genera un modelo educativo que parte de la cooperación y en el que se originan métodos, técnicas y estrategias que estructuran el proceso enseñanza aprendizaje. También, Velázquez, (2010) entiende el aprendizaje cooperativo como un modelo pedagógico, en el que se estructura el aula en pequeños grupos generalmente heterogéneos, que trabajan al unísono empleando y compartiendo técnicas e información para alcanzar su aprendizaje y, al mismo tiempo, el de todos y cada uno sus compañeros y compañeras. Fernández-Río (2014) coincide en que a través de este modelo los estudiantes aprenden con otros, por otros y de otros estudiantes, añadiendo el término co-aprendices, debido a que considera que tanto el alumnado como el docente están expuestos a un aprendizaje constante.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por la formación de grupos heterogéneos, donde cada estudiante tiene un papel activo en el proceso y colaboran entre sí para ayudarse mutuamente, adquirir nuevos conocimientos y contribuir en los logros grupales. a su vez, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y la evaluación continua tanto por parte de los

alumnos como del docente. El docente tiene la responsabilidad de facilitar, guiar y acompañar al alumnado en el aprendizaje (García et al., 2012).

Como síntesis, el aprendizaje cooperativo puede ser entendido como una filosofía educativa o como un modelo pedagógico, pero las dos concepciones inciden en la relevancia del aprendizaje individual del alumnado a través del trabajo en grupo debidamente organizado.

4.2.2 Aclaración de conceptos

A pesar de que el aprendizaje cooperativo presenta unas características claramente definidas, es importante no confundirlo con otros términos con características similares. Para ello es necesario plantear qué diferencias existen entre el término de aprendizaje cooperativo y otros dos como son el de trabajo en grupo y el de juego cooperativo.

Orozco et al. (2018) consideran que el trabajo en grupo implica el simple hecho de que un conjunto de personas trabaje una al lado de la otra, donde se puede dar el caso de que unos trabajen y otros se aprovechen de ese trabajo, pero dista en gran medida de la concepción de aprendizaje cooperativo, puesto que en su desarrollo es primordial la participación activa de todos ya que cada uno tiene parte de responsabilidad en el éxito del grupo. A esto se refiere Velázquez (2015, p.26) cuando afirma que “Es precisamente esa corresponsabilidad en el aprendizaje la característica sustancial de la definición y lo que diferencia el aprendizaje cooperativo del mero trabajo grupal.”

Carbonero et al (2023) consideran que el aprendizaje cooperativo tiene como objetivo promover el aprendizaje en el alumnado mediante la responsabilidad grupal e individual, las agrupaciones son heterogéneas y el docente interviene continuamente. Por el contrario, en el trabajo en grupo solo se requiere la responsabilidad grupal por parte del alumnado para realizar una tarea determinada, con agrupaciones homogéneas y una intervención docente puntual. Además, en el aprendizaje cooperativo se trabajan las habilidades interpersonales y de grupo, y la evaluación es tanto grupal como individual, a diferencia del trabajo en grupo donde se presupone que estas habilidades ya están adquiridas y la evaluación es solo de carácter grupal.

La presente tabla presenta una síntesis de las diferencias expuestas anteriormente.

Tabla 1: Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo (Carbonero et al. 2023).

Aspectos	Aprendizaje cooperativo	Trabajo en grupo
<i>Objetivo</i>	Aprendizaje	Realización de una tarea
<i>Responsabilidad</i>	Grupal e individual	Grupal
<i>Agrupaciones</i>	Heterogéneas	Homogéneas
<i>Intervención docente</i>	Continua	Puntual
<i>Habilidades interpersonales y grupales</i>	Se trabajan	Se dan por adquiridas
<i>Evaluación</i>	Grupal e individual	Grupal

Velázquez, (2004, p.25) define juego cooperativo como “una actividad lúdica que se caracteriza porque no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que, por el contrario, todos ellos aúnan esfuerzos para alcanzar un fin común o varios objetivos complementarios”. Por lo tanto, si comparamos esta definición de juego cooperativo con la ya explicada de aprendizaje cooperativo, encontramos similitudes y diferencias.

En cuanto a las similitudes, en ambos casos habrá interdependencia positiva de metas, puesto que trabajarán para alcanzar un objetivo común, y también se darán situaciones en las que se animen y apoyen (Velázquez, 2015).

A su vez, Velázquez (2012) destaca las principales diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el juego cooperativo. Para empezar, el aprendizaje cooperativo es una práctica pedagógica prolongada en el tiempo que tiene como objetivo promover el aprendizaje del alumnado, en cambio, el juego cooperativo es una actividad de carácter puntual y pone el foco en el disfrute del alumnado. El aprendizaje cooperativo está caracterizado por la interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, igualdad de oportunidades para el aprendizaje, habilidades interpersonales y de pequeño grupo y

procesamiento grupal. No obstante, en el juego cooperativo no siempre están presentes todos esos elementos. En relación con la oposición, en el aprendizaje cooperativo se puede presentar una oposición intergrupala, mientras que en el juego cooperativo no existe nunca oposición entre las acciones de los jugadores.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo posee unas características bien definidas y requiere que se cumplan una serie de elementos para su desarrollo. Se caracteriza por desarrollarse en grupos como el juego cooperativo o el trabajo en grupo, pero, como hemos especificado, existen algunas diferencias entre estos términos, qué es necesario tener presente. En cuanto al aprendizaje cooperativo, existen diferentes enfoques para su aplicación, si bien nosotros nos centraremos en el más difundido, el enfoque conceptual.

4.2.3 *El enfoque conceptual*

El enfoque conceptual del aprendizaje cooperativo fue desarrollado por los hermanos Johnson, quienes consideraban que el éxito del trabajo en grupo implica estructurarlo para favorecer la presencia de cinco elementos esenciales (Johnson y Johnson, 1999; Johnson et al, 1999b).

- *Interdependencia positiva.* Implica reconocer que el éxito individual de cada persona beneficia a todos, y que el éxito del grupo beneficia a cada miembro por igual. El docente puede fomentar esta interdependencia estableciendo metas comunes, asignando roles u ofreciendo incentivos.
- *Interacción promotora.* El grupo debe promover la interacción cara a cara, por la cual los integrantes se alientan y brindan apoyo mutuo. Esto fomenta el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.
- *Responsabilidad individual.* Cada miembro del grupo debe de asumir la responsabilidad personal de contribuir al objetivo general, evitando ser el polizón que se beneficia del esfuerzo de los demás sin realizar ningún tipo de aportación. Es primordial para garantizar el éxito del grupo.
- *Habilidades interpersonales y de grupo.* Los integrantes del grupo deben desarrollar y aplicar diferentes habilidades interpersonales. Esto implica mostrar respeto hacia sus

compañeros, aceptar decisiones grupales y respetar los turnos de palabra, entre otras cosas.

- *Procesamiento grupal.* Resulta esencial que el grupo realice una evaluación conjunta de su proceso para poder reflexionar sobre sus acciones y cómo han impactado en los logros alcanzados. Esto les permite mejorar su práctica en futuras actividades.

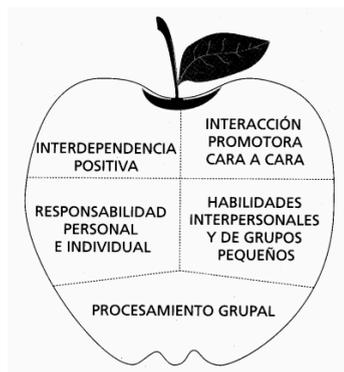


Figura 1: Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo. (Johnson et al, 1999, p.12)

4.2.4 Tipos de grupos en el aprendizaje cooperativo

Según Johnson et al, (1999b), existen tres tipos de grupos en el de aprendizaje cooperativo que analizaremos en el presente apartado.

Grupos de aprendizaje cooperativo informal

En las explicaciones, demostraciones y películas o videos se puede trabajar mediante aprendizaje cooperativo informal, en él los alumnos trabajan juntos en grupos durante unos minutos o durante una sesión para alcanzar un objetivo de aprendizaje conjunto.

Este método se puede utilizar para centrar la atención del alumnado en lo que hay que aprender, establecer un clima adecuado para el aprendizaje, ayudar a consolidar lo que se realizará en clase, asegurar que se procesa cognitivamente lo que se enseña y proporcionar conclusiones sobre la sesión y lo aprendido.

Grupos de aprendizaje cooperativo formal

Este tipo se basa en el trabajo conjunto de los alumnos, en una clase o en una actividad de duración prolongada, para la consecución de objetivos de aprendizaje compartido y que todos concluyan con éxito la tarea asignada.

El docente se encarga de establecer los objetivos de la actividad, toma decisiones previas al desarrollo de la tarea, explica la actividad y la interdependencia positiva, supervisa el aprendizaje proporcionando ayuda o incidiendo en las habilidades interpersonales y grupales y realiza una evaluación del aprendizaje del alumnado y les orienta en el procesamiento grupal.

Grupo de aprendizaje cooperativos de base

Se trata de agrupaciones heterogéneas estables que se mantienen durante al menos un año, ofreciendo relaciones basadas en el compromiso y la confianza para que se proporcione ayuda, apoyo y estímulos para que trabajen adecuadamente y consigan progresos académicos. Estos grupos se reúnen diariamente en la escuela formalmente e interactúan de modo informal durante las clases y entre estas para debatir sobre tareas y ayudarse mutuamente.

El uso de los grupos base favorece la asistencia, la personalización del trabajo y mejora las experiencias, la calidad y la cantidad de aprendizaje.

4.2.5 Beneficios del Aprendizaje Cooperativo

La aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo en el aula aporta beneficios al alumnado en el ámbito cognitivo, motriz, social y afectivo-motivacional (Velázquez, 2018).

Carbonero et al. (2023) realizaron un estudio con un maestro y alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria. Se observaron cuatro grupos, dos de 5º de Primaria y dos de 6º de Primaria. Cada grupo desarrolló mediante aprendizaje cooperativo un contenido relacionado con el deporte como atletismo, voleibol, deportes de raqueta y balonmano. Entre sus conclusiones los autores destacan que el aprendizaje cooperativo incide positivamente en aspectos como el clima de aula, la relación docente-alumnado, el tiempo real de práctica motriz, así como las competencias y los aprendizajes desarrollados. A estos beneficios podemos añadir los que reflejaron otro estudio, realizado por Sánchez et al. (2021), orientado a conocer, mediante la realización de entrevistas a 6 docentes, las ventajas de aplicar el aprendizaje cooperativo, el papel del docente en el aula de Educación Física, las emociones suscitadas de las prácticas y las desventajas de la aplicación del aprendizaje cooperativo. Los resultados obtenidos denotan que la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología era positiva y proporciona al alumnado beneficios en diferentes ámbitos. Por un lado, los resultados a nivel socio-afectivo, con el incremento de la motivación y el interés por

parte del alumnado hacia la Educación Física. A nivel social, con el aumento de la participación y la interacción entre los estudiantes en las clases. Además, se subrayan mejoras emocionales, relacionadas con el aumento de responsabilidad del propio alumnado, con mayor libertad y autonomía que les hace protagonistas en su proceso enseñanza-aprendizaje.

Otros beneficios que se plantean tienen que ver con lo que esta metodología aporta a niños con necesidades educativas especiales. En este sentido, el aprendizaje cooperativo se relaciona con una mayor facilidad para socializar y sentirse integrados, aumento de su capacidad de trabajo y su desarrollo cognitivo. (Bernal, 2009).

Es evidente que el aprendizaje cooperativo proporciona beneficios al alumnado, pero requiere una implicación notable por parte del docente y una estructuración que beneficie la aparición de interacción positiva y que se sea consciente de que el logro grupal es obtenido mediante la participación y responsabilidad de todos los componentes.

4.3 EMOCIONES

En este apartado hablaremos de las emociones, partiendo de la definición de emoción y diferenciándola de otros fenómenos afectivos. A continuación, comentaremos elementos, componentes, funciones y las diferentes clasificaciones de las emociones que existen para comprender el término. Por último, nos centraremos en la importancia y presencia de las emociones en la materia de Educación Física.

4.3.1 Concepto de emoción

A pesar de no existir consenso en cuanto a la definición de lo que son las emociones, debido a que se consideran un fenómeno complejo, sí existe acuerdo en relación a que esta afecta a tres ámbitos, los procesos afectivos y cognitivos, los fisiológicos y el comportamiento (Mannino y Robazza 2004).

La Real Academia de la Lengua Española define emoción como “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Esta definición guarda relación con la propuesta por Bizquerra (2000) que considera que las emociones son un estado complejo del individuo que se caracteriza por la alteración o perturbación, que motiva la actuación. Así mismo, señala que estas se generan a raíz de un acontecimiento interno o externo, por lo que un hecho idéntico puede provocar emociones

diferentes según el individuo. A su vez, Goleman (1996) considera que las emociones son impulsos que nos llevan a actuar. Si descomponemos la palabra, la raíz proviene del verbo *latin movere* que significa moverse y el prefijo «e», significando algo así como «movimiento hacia» sugiriéndose, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción. Otra definición relacionada es la de Feldman y Blanco (2006), que definen que la emoción es de corta duración, de cierta intensidad, y que aflora ante un estímulo específico.

Para delimitar el concepto de emoción, Bisquerra (2010) plantea fenómenos afectivos que se diferencian entre sí en función de diferentes factores como son la duración o la intensidad. Entre los fenómenos afectivos están:

- Las emociones: que se caracterizan por su brevedad e intensidad. Estas pueden durar segundos, minutos, horas y días.
- Los episodios emocionales: son más duraderos que la emoción, y en ellos se pueden experimentar multitud de emociones, que por confusión agrupamos y se viven como si solo se tratara de una emoción.
- Los sentimientos: un sentimiento es producido por una emoción, y este se puede prolongar en el tiempo gracias a la conciencia. Cuando se es consciente de una emoción, el individuo decide si quiere prolongarla o no.
- Los estados de ánimo: se caracterizan por ser poco intensos e imprecisos, y al contrario que las emociones, no tienen un acontecimiento exacto que los provoque,
- Los rasgos de personalidad: se alargan en el tiempo, y es debido a que una emoción define la personalidad de un individuo.

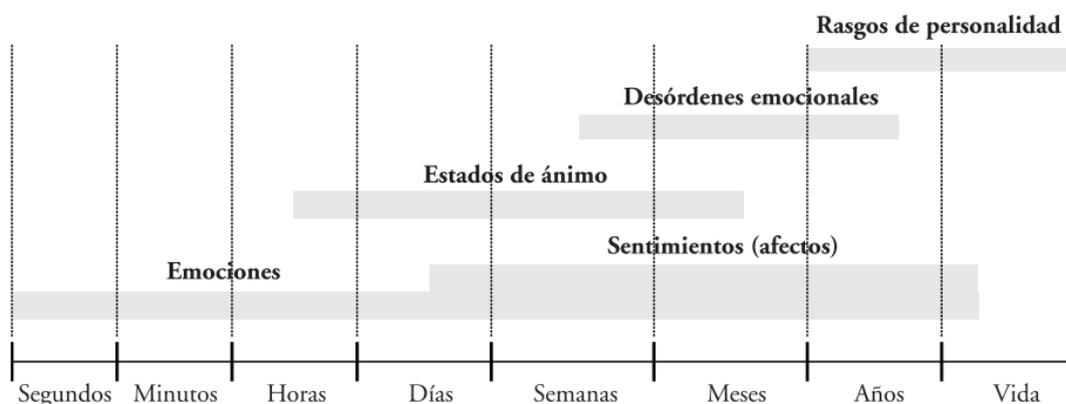


Figura 2: Espectro fenómenos afectivos (Bisquerra, 2010, p.23)

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, podemos concluir diciendo que la emoción es un hecho complejo de carácter breve y cargada de intensidad que impulsa al individuo a dar una respuesta mediante una acción. Esa respuesta puede ser diferente en función del individuo que la experimente, aunque sea derivada de una misma emoción.

4.3.2 Elementos, componentes y funciones de las emociones

En primer lugar, es imprescindible conocer los elementos necesarios que están involucrados en la aparición de una emoción. Según Vivas et al. (2007), las emociones están compuestas por varios elementos necesarios para que aparezcan. Primero, está la circunstancia o estímulo que desencadena la emoción, que posee ciertas cualidades que provocan una reacción emocional. En segundo lugar, está el individuo, quien debe ser capaz de detectar y procesar esta circunstancia de manera adecuada para poder responder ante ella. En tercer lugar, la interpretación que el individuo da a la situación que es lo que permite identificar la emoción específica, mediante el uso de palabras como alegría, tristeza, enfado, entre otras. Además, las emociones incluyen sensaciones y experiencias que el individuo experimenta en dicha situación. Por último, se encuentra la respuesta fisiológica del cuerpo, que se manifiesta a través de acciones involuntarias como cambios de pulso, la respiración, la transpiración, la tonicidad muscular, la presión sanguínea, entre otros. Asimismo, las emociones se expresan físicamente a través de señales y gestos visibles, como las expresiones faciales, el tono y el volumen de la voz, los movimientos, etc.

En segundo lugar, las emociones se manifiestan a través de tres ámbitos, llamados componentes de las emociones. Según Obiolis y Bisquerra (2006) las emociones se caracterizan por tener tres componentes:

- *Componente neurofisiológico.* El cual se manifiesta a través de respuestas corporales de carácter involuntario. Estas respuestas se elaboran en el Sistema Nervioso Central. Algunos ejemplos de estas respuestas son: taquicardia, sudoración, respiración, sequedad de boca, hipertensión, etc.
- *Componente conductual.* Observar el comportamiento de un individuo permite inferir qué emociones está experimentando. Se puede realizar a partir del lenguaje no verbal, las expresiones faciales, los movimientos del cuerpo, etc. A pesar de que son aspectos observables, es importante destacar que la expresión emocional se puede trabajar para lograr disimular o esconder las emociones que sentimos.

- *Componente cognitivo.* Permite identificar qué emoción se está experimentando y ponerle nombre. En ello, incide el dominio que se tenga del lenguaje, para no solo conocer las emociones sino también para denominarlas de forma apropiada. Este componente se ajusta con lo que se denomina sentimiento.

Por último, conviene conocer que las emociones tienen funciones que ayudan y facilitan la vida y relación social de los individuos. Según Revée (1994), las funciones de las emociones son:

- *Funciones adaptativas.* La función principal de las emociones es preparar el organismo para que actúe de una forma determinada según el ambiente empleando para ello la energía necesaria.
- *Funciones sociales.* Las emociones tienen además gran relevancia en el ámbito social, debido a que estas sirven para facilitar la interacción social, anticiparse a la conducta de los demás, expresar estados afectivos y promover una conducta que favorezca al otro.
- *Funciones motivacionales.* La motivación y las emociones tienen una relación estrecha, puesto que en una conducta motivada existe carga emocional, y por consiguiente las emociones producen un grado de motivación en función del carácter de estas.

4.3.3 Clasificación de las emociones

Lazarus (1991) planteó una clasificación de las emociones basada en el efecto que tienen estas en el individuo. El autor identifica tres tipos:

- *Emociones negativas.* Se tratan de las emociones con una evaluación desfavorable, debido a la no consecución de los objetivos propios del individuo o de lo esperado. Se muestran ante una amenaza, frustración o rechazo de un objetivo, o un conflicto entre diferentes objetivos. Entre estas emociones podemos encontrarnos con la ira, la ansiedad, la vergüenza, la envidia, la culpa, etc.
- *Emociones positivas.* Son el producto de una evaluación favorable gracias al logro o al acercamiento al objetivo esperado por el individuo. Algunas de estas emociones son la alegría, el amor, el afecto, el alivio, estar orgulloso, etc.

- *Emociones ambiguas.* se caracterizan por ser equívocas. Incluyen sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas.

Bisquerra (2010), basándose en otros autores como Goleman o TenHouten, diferencia las emociones en emociones primarias y emociones secundarias.

Las emociones primarias se caracterizan por ser innatas y por identificarse por una expresión facial típica seguida de una acción recurrente. Estas, además, se conocen también como emociones básicas, discretas o puras. Un ejemplo, puede ser el miedo, que se afronta huyendo. En cambio, las emociones secundarias son aquellas que se derivan de una o varias emociones primarias. Se caracterizan por no presentar un rasgo facial o acción determinada. Un ejemplo pueden ser los celos, se trata de una emoción compleja que según el individuo o las circunstancias se afronta de una forma u otra.

4.3.4 Las emociones en Educación Física

“La Educación física, es una asignatura que ha estado históricamente orientada a promover la salud física; sin embargo, en los últimos tiempos se ha ido desplazando hacia la salud mental, siempre y cuando sea una práctica orientada adecuadamente” Mojica et al. (2017) p.121.

Durán et al. (2015) aseguran que el juego deportivo se ha mostrado como un agente desencadenante de emociones positivas. En cambio, Saez et al. (2014) señalan que la competición y el género de los participantes pueden desencadenar emociones negativas.

Como hemos comentado anteriormente, las emociones están influenciadas por el individuo, por lo que no podemos generalizar en cuanto a las emociones que afloran en Educación Física. A pesar de esto, la materia resulta ser propicia para el desarrollo emocional del alumnado, debido a que este se implica en los ámbitos físico-motrices, mentales, afectivos y sociales (Mojica et al. 2017). El deporte puede ofrecer emociones de disfrute, pero a su vez ayudarnos a tolerar la frustración que genera no ganar o no alcanzar los objetivos propuestos.

Un estudio realizado por Medina (2015) en el que participaron 21 alumnos, de entre 8 y 9 años, con el propósito de analizar las emociones en los tipos de interacción motriz (psicomotriz, oposición, cooperación, oposición-cooperación...). Detalla en sus conclusiones que “se observó que en todos los dominios motrices predominaban las emociones positivas” (Medina, 2015, p.75).

Los resultados obtenidos en un estudio realizado por Caballero et al. (2023) reflejan que el desarrollo de juegos motores de cooperación-oposición generan en el alumnado una intensidad más alta emocional positiva que negativa. A su vez, se demuestra que el resultado obtenido influye en las emociones, de forma que si se gana se experimenta una intensidad positiva más alta, en cambio si se pierde reduce la intensidad emocional negativa por encima de la positiva. Como contrapunto a los estudios anteriores, Saez et al. (2014) reflejan que los juegos de oposición generan un incremento de conflictos y de emociones negativas, sobre todo en los chicos y en los grupos con una adquisición insuficiente de competencias de relación social o con problemas de convivencia.

Como conclusión, la actividad física y el deporte aportan a nuestro ser un conjunto de emociones que nos permiten multitud de posibilidades sean del tipo que sean. La sociedad cree que las emociones negativas no deben de transitarse o experimentarse. Sin embargo, considero que estas aportan al individuo beneficios en cuanto aprender a superarse, a controlar la frustración y a mejorar para lograr los objetivos planteados. Desde la materia de Educación Física es necesario promover las emociones positivas, pero a su vez trabajar y dar soluciones a las negativas. Por ello, mi Trabajo de Fin de Grado se centra en el aprendizaje cooperativo y las emociones, con la finalidad de analizar cómo influye esta metodología en las emociones del alumnado, buscando generar experiencias positivas y proporcionar herramientas para la aceptación y mejora de las respuestas o acciones derivadas de emociones negativas.

5. METODOLOGÍA

En este apartado muestro la información más relevante sobre el contexto donde se llevó a cabo la intervención. Comienzo exponiendo las características generales del centro, centrandome la atención en aquellos aspectos relacionados con la Educación Física, y por último qué características de los grupos con los que se intervino.

Desde ahí, se explica cómo se realizó la intervención, los instrumentos y técnicas para recoger los datos y, por último, se relata el proceso para el análisis de los datos obtenidos con dichos instrumentos.

5.1 CONTEXTO

Para la realización de una intervención resulta primordial conocer el contexto en el que se va a desarrollar. Para ello, en primer lugar, mostraré la información general del colegio, en segundo lugar, concretando los aspectos más significativos del área de Educación Física, antes de realizar la descripción del grupo clase con el que se intervino.

5.1.1 El centro escolar

El centro escolar en el que se ha realizado la intervención es de titularidad pública y está ubicado en la localidad de Cigales, a unos 12 km de Valladolid. Es un colegio en el que se imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria, con un total de 501 alumnos matriculados. Es de línea 3, salvo el curso de 3º de Primaria que cuenta con cuatro clases, en él se acoge alumnos provenientes del pueblo y de alrededores.

El nivel socioeconómico y cultural de las familias es heterogéneo, debido a la creciente llegada de inmigrantes de origen iberoamericano y de países del este de Europa, predominando un nivel medio-bajo. Además, en él también hay minorías étnicas, lo que aporta al centro una gran diversidad cultural. Estos alumnos están completamente integrados y el centro cuenta con un plan de acogida para facilitar la adaptación e inclusión de alumnos de otros orígenes. En gran medida, las familias están implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños, y tanto las familias como los alumnos participan activamente en la comunidad educativa.

Cabe destacar la importancia que se le otorga desde el centro a la resolución de conflictos debido a las diferentes dificultades que han manifestado los alumnos a la hora de gestionar las emociones y las situaciones de conflicto, debido a la creciente complejidad de las situaciones interpersonales: cambios en la estructura familiar tradicional, mayor heterogeneidad del alumnado, mayor afluencia de alumnos de otras etnias e inmigrantes.

5.1.2 La Educación Física en el centro

El colegio cuenta con instalaciones deportivas como polideportivo, cancha de fútbol y de baloncesto, y un aula de psicomotricidad, las cuales se utilizan para las sesiones de Educación Física y las actividades extraescolares propuestas por el colegio.

Los materiales y recursos de los que se dispone son diversos y, por lo general, se encuentran en buen estado. Por un lado, nos encontramos con materiales básicos como conos, ladrillos, aros, combas, que por lo general son versátiles y pueden utilizarse para diferentes actividades. Por otro lado, podemos acceder a materiales más específicos, como balones de diferentes tipos en función del deporte que se vaya a realizar, como por ejemplo voleibol, baloncesto, u otros deportes alternativos como colpbol. Además, en diferentes ocasiones se han realizado materiales autoconstruidos como balones de Kin-ball.

5.1.3 El grupo de alumnado

La intervención se llevó a cabo en los tres cursos de 4º primaria, entre los cuales existen diferencias que hacen que la práctica docente que se realiza varíe en función de sus necesidades o problemáticas. En ninguno de los tres grupos hay alumnos que presenten dificultades de carácter motor ni ningún tipo de necesidad específica, puesto que todos pueden desempeñar las diferentes actividades que se plantean.

El primero, tiene 19 alumnos, de los cuales 9 son chicos y 10 son chicas. Es un grupo que, por lo general, muestra un bajo nivel de atención en las explicaciones, teniendo que repetir las en varias ocasiones. Esto conlleva la pérdida de compromiso motriz, y que se realicen menos actividades que en los otros grupos.

El grupo clase presenta un alto grado de competitividad, por lo general entre los chicos, por lo que se generan conflictos y, en ocasiones, algunos alumnos llegan a incumplir las normas del juego con el simple propósito de ganar. Estas actitudes que se manifiestan durante las

sesiones suelen tener una carga negativa que de una manera u otra perjudican a los compañeros.

Parte del alumnado muestra conductas relacionadas con la baja autoestima, motivación e implicación en las actividades. Estos factores inciden en la práctica de forma notable, debido a que les cuesta confiar en ellos mismos y participar de forma activa en las actividades planteadas.

Finalmente, hay una tendencia entre los alumnos a agruparse por afinidad, algo que no beneficia a algunos niños que tienden a ponerse con sus amigos, no tanto para trabajar como para distraerse mutuamente.

Otro de los grupos cuenta con 17 alumnos, de los cuales 7 son chicas y 10 son chicos. Es un grupo que transmite una unión afianzada entre ellos mostrando gran preocupación y empatía los unos por los otros. Por lo general, son niños sensibles, lo que, sumado a su empatía, hace que sientan las dificultades o problemáticas de otros como si fueran de ellos mismos, mostrando apoyo y consideración hacia los compañeros.

A pesar de ello, tienden a ser competitivos y muy exigentes con ellos mismos y con los demás, puesto que siempre quieren obtener el mejor resultado posible y ello se refleja en su autopercepción.

El último grupo, cuenta con un total de 18 alumnos, de los cuales 10 son chicos y 8 chicas. Es un grupo que cuenta con una gran dificultad, y es que uno de ellos posee problemas de conducta que interfieren en el aprendizaje y bienestar de los niños en todas las materias. A pesar de ello, muestran disposición y ganas de aprender, desarrollando las diferentes actividades que se les propone y haciendo uso del respeto y compañerismo que se profesan.

Por lo general, son conformistas, aunque hay 4 o 5 que muestran conductas competitivas que producen leves conflictos, sobre todo emociones negativas que hacen que quieran dejar de jugar.

Por último, su grado de atención suele ser alto, mostrando atención hacia las explicaciones y respetando las normas consensuadas antes, durante y después de cada actividad.

5.2 PROCESO DE INTERVENCIÓN

Previo a comenzar el proceso de intervención, durante varias semanas se realizó una observación exhaustiva de los grupos, y de aspectos globales del centro como el uso anual de una temática común. En ese tiempo, se observó cómo se desenvolvía el alumnado en las clases de Educación Física, destacando en uno de los grupos el bajo grado de atención que mostraban ante las explicaciones, lo que repercutía negativamente en las actividades. Esto repercutió a la hora de cumplir las normas establecidas y en el tiempo de compromiso motor. Se evidenció también en los tres grupos la manifestación de conductas competitivas y dificultades a la hora de resolver conflictos. Por otra parte, fueron varias las manifestaciones en los tres grupos de alumnos que reflejaban un bajo nivel de autoconcepto con frases como “yo eso no lo sé hacer” o “yo no soy capaz”.

Para intentar dar respuesta a estos problemas, diseñé una situación de aprendizaje basada en retos cooperativos, desarrollada en seis sesiones, repartidas, a razón de dos sesiones por semana. Tres de las sesiones, con una duración de 60 minutos, se impartían a tercera hora, justo antes del recreo. Las otras tres se impartían después del recreo siendo estas últimas de 90 minutos de duración.

La situación de aprendizaje se diseñó acorde a la temática global del centro, el espacio. Para ello propuse que cada niño fuera un agente espacial que ayudará a cumplir el deseo de unos astronautas que había establecido contacto para que les ayudáramos porque ellos no podían jugar a las palas. Para ello, planteé una serie de retos, tanto individuales como grupales, de carácter cooperativo, estableciendo que por cada sesión obtendrían un punto. Cada punto que obtuvieron se depositaría en el emociómetro de los astronautas del espacio. Con esta dinámica se pretendía que el alumnado prestará especial atención a las explicaciones, estuviera motivado ante las actividades y comprendiera que el éxito individual repercutía en el éxito grupal, puesto que el objetivo grupal era sumar el mayor número de puntos para que el emociómetro de los astronautas llegara hasta su punto más alto, la felicidad, satisfacción, y orgullo por el compañerismo demostrado. Además, pretendía darles la oportunidad de demostrarse a sí mismos que son capaces de todo aquello que se propongan y que resulta importante tanto dar como pedir ayuda a los compañeros.

Las sesiones estaban organizadas en tres partes; primero un juego introductorio o de movilidad articular que servía de activación, segundo una serie de juegos específicos de palas y por último una reflexión grupal de vuelta a la calma, relacionada por lo general con las emociones. Al ser una situación de aprendizaje planteada mediante retos, su estilo de enseñanza es el aprendizaje basado en retos.

A la hora de realizar los grupos se procuró que fueran mixtos separando al alumnado más conflictivo de forma que queden equilibrados. Esto con frecuencia supone un conflicto, debido a que reclaman que se les haya separado y en ocasiones se niegan a jugar si no les pones con las personas que ellos quieren.

La labor docente que desempeñe consistió en explicar los retos y hacer hincapié en las normas, realizar cambios o introducir variantes según el funcionamiento la sesión, y plantear ideas proporcionándoles así ayuda cuando fue necesario. A su vez, fue necesario intervenir en la resolución de problemas, y reorganizar y reorientar al alumnado en diferentes situaciones de conflicto.

5.3 PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

A lo largo de las clases, se recogieron diferentes datos para detectar y analizar las emociones que afloraron durante la práctica motriz. Para ello, se utilizaron distintas técnicas e instrumentos.

La técnica principal utilizada en la intervención fue la observación participante, que es una técnica de investigación cualitativa, que consiste en el registro de información a través de la participación del propio observador en las actividades del alumnado que va a ser observado. Para el registro de la información recogida se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuaderno de campo: es una herramienta que se utiliza para la anotación de aspectos relevantes durante una situación. En este caso tenía que anotar de forma concreta y concisa, las emociones que el alumnado exteriorizaba, de forma verbal o mediante gestos, así como para recoger las conductas se originaban a partir de esa emoción.
- Diario de sesiones: se trata de un instrumento que se elabora a partir de las anotaciones realizadas en el cuaderno de campo. En él se describen las diferentes situaciones y hechos reseñables ocurridos durante la sesión día a día, para poder

detallar de una forma clara lo ocurrido y realizarlo rigurosamente. Al ser elaborado a partir del cuaderno de campo, se concretaba y ampliaba en el diario de sesiones en el mismo día que se desarrollaba la sesión, para poder entrelazar los recuerdos que tenía con lo anotado y poder realizar un buen relato.

Estos instrumentos, se complementan entre sí para obtener un registro más completo de los datos obtenidos, reforzados con una hoja de registro que ha cumplimentado cada alumno sobre cómo se han sentido en cada sesión.

Además de esto, en la situación de aprendizaje se han seleccionado unos criterios relacionados con indicadores de logro en relación con las emociones y las relaciones interpersonales que se establecen durante la práctica. Estos se evaluaron mediante listas de verificación, que es una herramienta utilizada para comprobar si una tarea se ha realizado, si se ha tenido un determinado comportamiento, o si se ha adquirido una destreza. En ella se detalla lo que se va a observar, por ejemplo, respetar a los iguales, y en función de lo que suceda se pone SI o NO.

5.4 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez desarrollada la situación de aprendizaje, basada en la consecución de retos para ayudar a los astronautas y la recogida de toda la información, seleccioné cuatro categorías para organizar la información cualitativa en función de los objetivos del TFG.

- Emociones positivas: se registraron en este apartado las expresiones positivas que el alumnado exteriorizó de forma verbal, gestual o simbólica. Entiendo como expresiones positivas todas aquellas en las que se muestre alegría, orgullo, satisfacción y superación.
- Emociones negativas: en esta categoría se detallaron las expresiones negativas que el alumnado transmite de forma oral, simbólica o gestual. Se entienden por expresiones negativas todas aquellas en las que el alumnado muestre tristeza, decepción, rechazo, desmotivación, y preocupación.
- Expresiones que se verbalizan: dentro de esta categoría se incluyeron las diferentes palabras que se verbalicen durante las actividades que guarden relación con las emociones que el alumnado sienta. Se refiere a cómo los niños expresan sus emociones, qué palabras emplean para explicarlas.

- Comportamientos derivados de emociones: en esta categoría se recogió la información que relaciona una emoción con un comportamiento, en función del grado de control del niño y de su forma de expresarlo.

En primer lugar, comparé la información obtenida en las tres clases de 4º de primaria, para conocer las diferencias que existen a simple vista entre los grupos y así comprobar si las características individuales influyen en las emociones que se experimentan. Para ello, durante las semanas de intervención, seleccionaba cada día la información recogida en el cuaderno de campo para trasladar lo más relevante al diario de sesiones y, a continuación, clasificar la información en función de las categorías nombradas anteriormente.

Además de la información obtenida durante las sesiones, se tuvieron en cuenta los resultados aportados por el alumnado en las preguntas realizadas al final de cada sesión, En ella se preguntaron aspectos relacionados con cómo se sintieron durante el desarrollo de cada una de ellas.

Por otro lado, basándose en el registro de emociones que los alumnos rellenaron de cada sesión, se realizó un análisis estadístico basado en la frecuencia de emociones, en función de los ítems bien, regular y mal. Partiendo de estas frecuencias se realizaron gráficos para representar los resultados obtenidos, representando los porcentajes en función de cada ítem.

6. RESULTADOS

En este apartado expongo los resultados obtenidos durante la intervención, clasificando la información en base a las cuatro categorías nombradas con anterioridad: Emociones positivas, emociones negativas, expresiones que se verbalizan y comportamientos derivados de emociones.

Para ello se proporcionan extractos de conversaciones y acciones del alumnado, en los cuales se ha modificado el nombre otorgándoles uno ficticio para preservar su privacidad.

6.1 EXTERIORIZACIÓN DE EMOCIONES POSITIVAS

Cuando comencé mi intervención, me centré más en las emociones negativas que en las positivas, con el fin de resolver las problemáticas que surgían entre los alumnos. Pero enseguida me di cuenta de que quizá sería interesante dar más voz a las positivas para reforzar los comportamientos y acciones con las que surgían. Las emociones positivas afloraron en diferentes situaciones, que podemos relacionar con algunos de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo.

Los estudiantes mostraron emociones positivas relacionadas con la interdependencia positiva, a la hora de celebrar y mostrar lo que habían conseguido de forma grupal.

Siguen jugando enérgicamente, hasta que paró el juego y les reúno en un círculo. Fran pregunta: “¿Cómo hemos quedado?” “¿Quién ha ganado?” Les formulo una pregunta: “¿Qué somos?” contestan al unísono: “Un equipo”. “¿Entonces quién creéis que ha ganado?” sus caras eran de confusión, no entendían nada, por lo que continuó diciéndoles: “Los puntos que hemos obtenido son de todos, el grupo uno ¿Cuántos puntos ha obtenido? contestan: 14, y el grupo 2: 15, entonces cuántos puntos habéis obtenido en total”. “28” dicen. ¿Por tanto quién ha ganado? Claudia: “TODOS”.

Sus caras pasaron de la confusión a la alegría, y lo celebraron diciendo “Toma”, “que bien”, “buen trabajo equipo”.

Diario docente, sesión 3, 4º B.

Cuando quedaba poco tiempo para terminar, pare el juego, y nos pusimos en un círculo, hicimos un recuento de puntos, cuántos había hecho un grupo, cuántos había hecho el otro, y cuál era el total. Esto lo sumamos al total del otro día, y obtuvimos el total de puntos que tenía toda la clase en su marcador.

Al comentarlo, sus rostros expresan orgullo y alegría.

Diario docente, sesión 4, 4° B.

Cuando todos terminaron, le pedí ayuda a uno de ellos, que suele estar distraído y alborotado, para realizar la suma total de puntos y que estuviera entretenido. Una vez realizamos la suma, se la comunicamos a los compañeros, preguntándoles ¿Creéis que hemos llegado a 1000 puntos? Todos al unísono y con mucho entusiasmo contestaron: ¡¡¡¡¡SIIII, LO HEMOS CONSEGUIDO!!!! Les digo: “efectivamente, lo habéis conseguido, enhorabuena”.

Diario docente, sesión 4, 4° C.

Los escolares, en diferentes momentos expresaron sus emociones positivas relacionadas con la interacción promotora, ya que mostraron interés por ayudar y brindar su apoyo a los compañeros.

Paula: “Controlando la fuerza, la dirección, y la distancia he mejorado mucho, porque antes mandaba la pelota o muy cerca o muy lejos. Ahora estoy aprendiendo a controlarla mejor, y procuro recordárselo a mis compañeros para que ellos también puedan mejorar”.

Diario docente, sesión 2, 4° B.

En uno de los grupos, me dicen: “vamos bien, hemos terminado todos menos Alberto”. A lo que les contesto: “proporcionad vuestra ayuda al compañero con el objetivo de que consiga el reto para que podáis pasar al siguiente reto”. Carlos me pregunta: “¿Cómo lo ayudamos?” mostrando interés.

Le digo: “podéis contarle como lo harías vosotros, qué estrategia utilizarías...”

Enseguida tratan de ayudarlo, proporcionándole consejos o enseñándole de forma representativa como lo harían.

Diario docente, sesión 1, 4°B.

El compañero Guillermo, que no ha podido realizar la práctica, pero que ha introducido estrategias y ha participado en todos los juegos, dice: “Muy bien, porque he visto como mis compañeros mejoran, y he tenido un papel en la sesión diferente en la que he participado aún sin jugar”.

Diario docente, sesión 5, 4ºA.

6.2 EXTERIORIZACIÓN DE EMOCIONES NEGATIVAS

Las emociones negativas fueron frecuentes durante las diferentes sesiones en los tres grupos en los que se realizó la intervención. Estas surgían a raíz de diversas razones, algunas ajenas a la actividad en sí, otras derivadas de la falta de disciplina de los estudiantes y otras relacionadas con los elementos del aprendizaje cooperativo, en los cuales nos enfocaremos.

Algunas de las emociones negativas experimentadas por el alumnado durante las sesiones, tienen que ver con la falta de respeto hacia los compañeros, con la no aceptación de las decisiones grupales o con las dificultades para tomar decisiones consensuadas. Esto podemos relacionarlo con el elemento de habilidades interpersonales y de grupo del aprendizaje cooperativo.

Con ello, se puede afirmar que algunos alumnos no han adquirido las habilidades interpersonales y de grupo o que aun habiéndose adquirido no las llevan a la práctica, o las llevan de forma inadecuada, lo cual se puede mejorar.

En uno de los grupos, Manuel se echa a llorar; cuando me acerco, muy nervioso, me cuenta lo que ha ocurrido. Le tranquilizo y le digo que me lo explique con calma, puesto que no le estaba entendiendo. Me cuenta: “yo me he pedido sacar, pero mis compañeras han decidido que realice el saque otra persona”.

Diario docente, sesión 1, 4ºC.

Durante su desarrollo, uno de los compañeros, Manuel, propuso una estrategia: y si nos la pasamos en orden, según estamos colocados en el círculo. Paco dice: “no, yo eso no lo pienso hacer”. Le pregunto ¿por qué? Paco: “porque no, yo se lo voy a pasar a quien quiera”. Le digo: es una propuesta de un compañero y lo tenemos que intentar. Sino propón tu otra propuesta. Él contestó: “no, no se me ocurre ninguna”.

Diario docente, sesión 4, 4°C.

Cuando me quiero dar cuenta está Carlos en el suelo, a punto de llorar, rodeado por todos sus compañeros, me acerco a ver qué ha ocurrido. Entre todos me explican qué ha pasado. Pero insisto en que me cuente Carlos en primera persona. Carlos: "Me están quitando vidas de forma injusta. Porque cada vez que me tiran un pase muy difícil y fallo, me quitan la vida".

Diario docente, sesión 5, 4°C.

Resulta que habían marcado gol, pero que había sido córner. Pero uno de los del equipo contrario había seguido la jugada, le había quitado el balón y habían rematado a puerta. Ramón, asume lo que ha ocurrido: si, yo he sido el que ha continuado cuando era corner. No me he dado cuenta. Los demás, siguen chinchándose unos a otros.

Intervengo para realizarles una pregunta: "¿Creéis que es mejor que gane un solo equipo o que todos ganemos?" Sacando a relucir la competitividad que les caracteriza, muchos de los niños dijeron: que gane un solo equipo.

Natalia y Paola muy enfadadas contestan: "no es normal, solo queréis el bien para vosotros."

Guillem sigue con su discurso: es más divertido que gane solo un equipo.

Paola muy indignada contesta: "¿y si estás en el equipo que pierde?" "¿Cómo te sentirías?"

Diario docente, sesión 6, 4°A.

Otras emociones verbalizadas por el alumnado guardan relación con la percepción que tienen del esfuerzo que han realizado en las actividades. Esto lo podemos relacionar con la responsabilidad individual, el alumnado se esfuerza, y sabe que tiene una responsabilidad dentro del grupo, pero no recibe el reconocimiento que espera por parte de sus compañeros, a lo que se le suma la baja percepción sobre ellos mismos que tienen algunos alumnos.

Carlos comenta: Me he sentido regular, porque mis compañeros me han dicho: "no hagas el tonto" cuando me he tirado para conseguir dar a la pelota. Contesta Paco por lo bajo: "es que estaba haciendo el tonto". A lo que le pregunto a Carlos,

“¿porque has actuado así?” Obteniendo como respuesta: “me he tirado para dar a la pelota, lo estoy intentando hacer lo mejor posible”.

Cuaderno de campo, sesión 1, 4º C.

En uno de los grupos, Jesús manifiesta frustración porque no consiguen el reto. Dice: “No lo conseguimos, están distraídos y haciendo el tonto”.

Cuaderno de campo, sesión 3, 4ºA.

Luego comenzó a hablar Marga: “yo me he sentido mal, porque al principio no daba bien los pases con la pala”. y le pregunto: ¿pero desde que empezamos la sesión a ahora has mejorado? Marga: no, no he mejorado. Fue una conversación un poco desmotivante, pues estaba convencida de que ella no hacía nada bien y que no había mejorado. Sin embargo, yo le comenté mi percepción: considero que has mejorado, te has esforzado y has conseguido los retos junto con tus compañeros. ella responde: has preguntado cómo me he sentido yo, no como te has sentido tú.

Diario docente, sesión 2, 4ºB.

6.3 EXPRESIONES QUE SE VERBALIZAN

Los resultados obtenidos reflejan que el alumnado expresa sus emociones empleando palabras simples como muy bien, bien, regular o mal. Esto denota que su inteligencia emocional no está desarrollada a la hora de expresar sus emociones de forma concreta. Por lo general, el alumnado ofrece explicaciones más elaboradas en las situaciones que se han sentido mal que en aquellas en las que se han sentido bien.

Cuando verbalizan sentirse bien, puede ser por múltiples causas, pero todas ellas están relacionadas con una experiencia positiva en la que se sienten valorados, apoyados y motivados a seguir adelante.

Jesús se acerca y me comenta que han superado el reto, a lo que le contestó: ¡¡¡Ves como sí que podríais!!!

Jesús: si, pero ha sido muy difícil porque Carolina a veces fallaba. Aun así, lo hemos conseguido.

Diario docente, sesión 2, 4ºA.

En el otro grupo, María me comenta: vamos bien, pensé que no conseguiríamos ningún punto, pero ya tenemos 3, es cuestión de intentarlo muchas veces y mejorar la estrategia en cada intento.

Diario docente, sesión 3, 4ºB.

Erica expone: me siento muy bien, porque Paula ha compartido conmigo sus estrategias enseñándome para que pueda mejorar.

Diario docente, sesión 4, 4º B.

En general, cuando expresan haberse sentido regular o mal, se debe a que no han participado tanto como les gustaría, no han recibido el reconocimiento por su esfuerzo, se han sentido frustrados o excluidos, o simplemente afectados por la situación de otros compañeros.

Carlota comenta: “me he sentido mal, porque cuando fallo me echan la culpa”.

Diario docente, sesión 4, 4º B.

Paco comentó: “me he sentido mal, muy muy mal”. Cosa que no me había comentado durante la sesión. Le pregunto qué ha ocurrido, a lo que me comenta que sus compañeras en el reto dos que era en parejas o tríos no le había pasado el balón todo lo que a él le hubiera gustado.

Diario docente, sesión 1, 4º C.

Por último, Pablo comentó que se sentía mal porque cuando iba a sacar Oscar, Enzo intervenía y no le dejaba sacar. Añadió: “Eso me pone muy triste”.

Diario docente, sesión 2, 4º A.

6.4 COMPORTAMIENTOS DERIVADOS DE LAS EMOCIONES

Los resultados más relevantes tienen que ver con cómo reacciona el alumnado ante dos tipos de situaciones. Por un lado, situaciones en las que consiguen sus objetivos y en las que se sienten satisfechos, y por otro lado en situaciones donde las cosas no salen como les gustaría o se les llama la atención ante sus comportamientos irrespetuosos o de poco compañerismo.

En las situaciones en las que se superan y consiguen un objetivo, el alumnado se felicita y juntos celebran sus logros de diferentes modos, abrazándose, realizando gestos propios de una victoria, o mediante movimientos como saltos.

Cada vez que lo consiguen expresan su emoción con celebraciones mediante gestos y gritos de alegría. En ocasiones incluso se felicitan unos a otros. “Muy bien Paula”.

Diario docente, sesión 3, 4º B.

Les comunico que no solo han llegado a 5.000, sino que tienen más de 6.000 puntos. Lo celebran enérgicamente expresando su alegría y orgullo por lo que han conseguido, algunos se abrazan, saltan y hacen gestos típicos de las celebraciones de fútbol.

Diario docente, sesión 5, 4º A.

En determinadas situaciones en las que no consiguen lo que desean o ven que otros no alcanzan su nivel, algunos alumnos reaccionan de manera negativa golpeando sus palas contra el suelo en señal de frustración y desprecio. Lo mismo ocurre cuando se les llama la atención cuando faltan el respeto. Otro comportamiento que se ha podido observar es el taparse los oídos y darse la vuelta, en señal de desaprobación cuando se les llama la atención por no dejar participar a los demás compañeros.

En el grupo de Guillem y Claudio, donde aun habiendo intervenido diciéndoles que ayudaran a sus compañeras no lo hicieron todo lo que deberían, puesto que dos de las que se sentían mal eran ellas, Paola y Nicole. Ellas no quisieron manifestar sus motivos en alto, pero me lo comentaron posteriormente. Una de ellas me dijo: “me siento mal porque los chicos no me pasaban la pelota y me quedaba mirando”. La

otra me comentó que: “los chicos cuando fallábamos se enfadaban y daban con las palas golpeando el suelo”.

Diario docente, sesión 2, 4º A.

Les pido que guarden silencio para recordarles algo. Y Juan sigue quejándose por lo bajo. Le preguntó: “¿qué has dicho?” y me niega que haya dicho nada. Le digo, te he oído decir algo, cuéntanoslo a todos. Se niega. Y al insistirle, coge y se va del juego, azotando las palas, y llorando.

Diario docente, sesión 3, 4ºC.

Pedro: “mal porque Roberto se mete en medio y no nos deja lanzar”.

Silvia: “a mí también me ha pasado, quiere dar él todos los pases”.

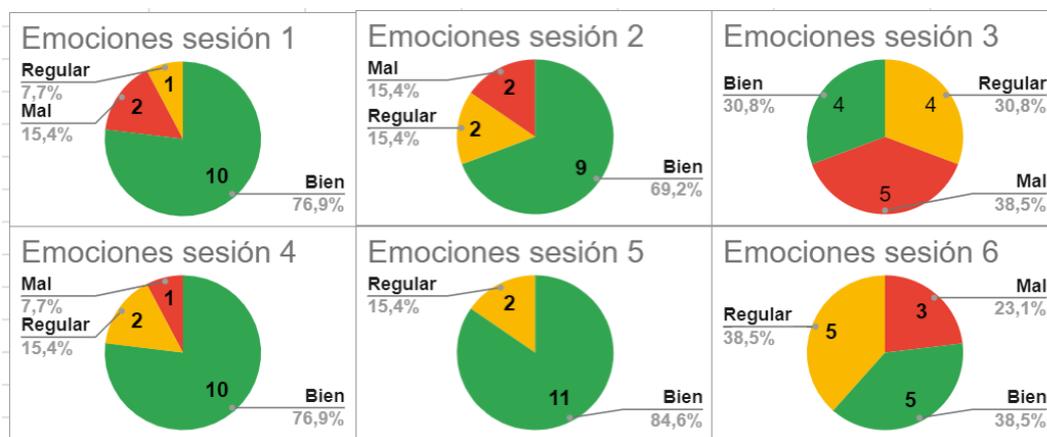
Les recuerdo que tienen que dejar participar a sus compañeros, y Roberto, al sentirse atacado se da la vuelta sin querer escucharlo, tapándose los oídos. Le cuesta asumir que lo hace, quizá sin darse cuenta.

Diario docente, sesión 3, 4ºB.

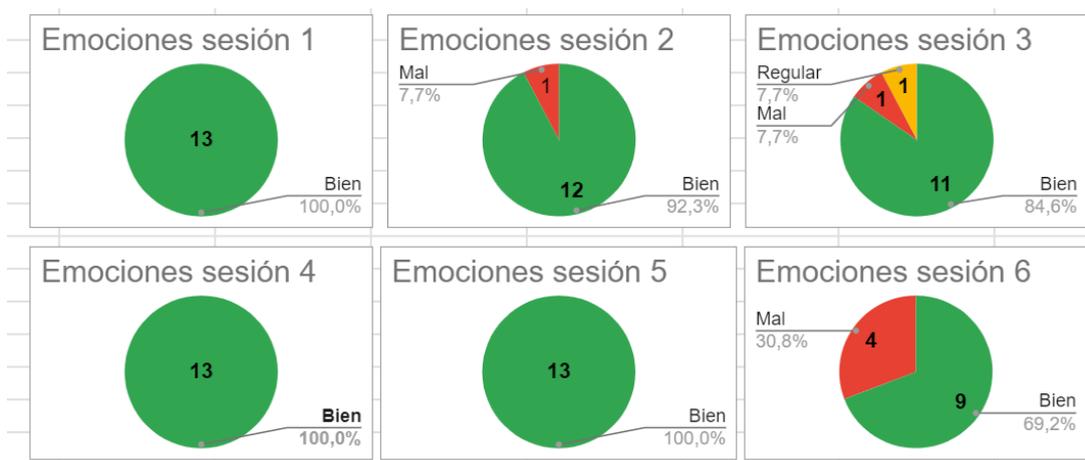
6.5 REGISTRO DE EMOCIONES

Aunque 54 escolares deberían haber entregado el registro de emociones, sólo 42 lo hicieron.

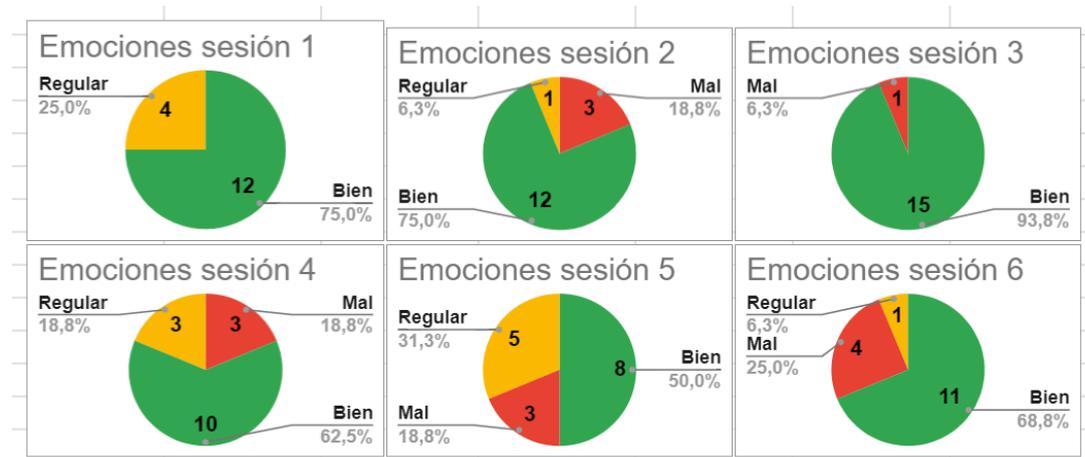
Los datos se encuentran clasificados en tres clases, 4ºA, 4ºB y 4ºC, y en cada clase se exponen los datos obtenidos en las seis sesiones de intervención. El registro lo han realizado los niños, en base a tres posibles respuestas: bien, mal y regular.



Gráficos del registro de emociones de 4ª



Gráficos del registro de emociones de 4^B



Gráficos del registro de emociones de 4^C

Si observamos los gráficos de las tres clases, podemos ver que en mayor o menor medida predomina el “BIEN”. En la 5ª sesión de 4º A este ítem cuenta con 11 personas de 13, que constituye un 84,6% del alumnado; sin embargo, en la 3ª sesión, se refleja “bien” por parte de 4 alumnos, un 30,8%.

En la 1ª sesión de 4ºB el alumnado refleja haberse sentido bien en un 100%, en cambio en la 6ª sesión, el ítem “bien” obtiene un total de 9 sobre 13, que constituye un 69,2% del alumnado.

En la 3ª sesión de 4ºC el alumnado ha registrado sentirse bien, obteniendo una puntuación de 15, un 93,8% del alumnado, no ocurre lo mismo en la 5ª sesión donde tan solo un 50% manifiesta haberse sentido bien.

Como podemos observar, entre las tres clases no coinciden las sesiones en las que mayor número de alumnos se han sentido bien, ni las sesiones en las que el número de alumnos que se han sentido bien ha sido menor. Sabiendo que las actividades realizadas en las sesiones han sido las mismas, se puede afirmar que los resultados están condicionados por las características del grupo, las necesidades propias de cada alumnado, y los problemas personales que acarrearán.

En cuanto a las respuestas “REGULAR” y “MAL”, podemos observar cómo los resultados en 4ºA y 4ºC no varían mucho en función de las sesiones, se refleja que entre 3 o 4 niños, se han sentido mal o regular. Pero si podemos hacer hincapié en algunas sesiones, puesto que el número de niños que se han sentido así es más elevado. Como por ejemplo en la 3ª sesión de 4ºA donde 9 alumnos han manifestado haberse sentido mal o regular, o la 5ª sesión de 4ºC donde un total de 8 niños han manifestado haberse sentido mal o regular.

Estos resultados coinciden con los grupos que se caracterizan por una gran competitividad, que produce conflictos entre ellos, algunos relacionados con la exigencia hacia ellos mismos, que al no lograr lo que quieren se frustran y otros relacionados con el rechazo de quienes no son tan hábiles.

Por el contrario, el grupo de 4ºB refleja en la 2ª sesión un solo niño que se ha sentido mal, en la 3ª sesión dos niños que se han sentido mal o regular, y en la 6ª sesión 4 niños que se han sentido mal. Si comparamos estos resultados con los nombrados de A y C, podemos observar una gran diferencia en cuanto al número de niños que se han sentido mal, esto se debe a que la clase de 4ºB a pesar de tener alumnos con un alto grado de competitividad, tienen adquiridas habilidades de resolución de conflicto, de toma de decisiones, y un grado alto de empatía y compañerismo. A pesar de que el grupo de A posee algunas de estas características, entre ellos prima el ganar, en cambio en B, consideran más importante otros aspectos.

En las tres clases, aunque varíe el número de niños que se sienta mal y regular, cabe destacar que, por lo general, siempre son los mismos durante las diferentes sesiones. Un caso que llamó mi atención es el de un alumno de 4ºA, que registró haberse sentido mal o regular durante todas las sesiones. Esto quizá se debe a una baja autoestima y autoconcepto, además de que puede influir el carácter competitivo de su grupo.

En los otros grupos no ha ocurrido algo así, pero siempre son los mismos los que pueden estar en medio del conflicto y, por tanto, se sintieron mal.

Como síntesis, el alumnado reflejó, tanto de forma oral como de forma escrita, sus emociones, pudiendo de forma oral explicar lo que las había causado. Dos hechos que destacan son la diferencia que existe en cuanto a emociones en las tres clases y la importancia que han otorgado los alumnos a las emociones negativas, pues realizaban explicaciones muy elaboradas sobre la raíz de estas.

7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

A lo largo de este apartado voy a exponer las discusiones, conclusiones y limitaciones encontradas tras la puesta en práctica de la intervención.

7.1 DISCUSIÓN Y LIMITACIONES

En primer lugar, es necesario recordar que el principal objetivo de este Trabajo de Fin de Grado era elaborar, poner en práctica y evaluar una situación de aprendizaje, basada en el aprendizaje cooperativo, orientada a conocer las emociones que se generan en el alumnado durante la puesta en práctica de esta metodología.

Este objetivo general se concretó en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el grado de motivación del alumnado ante prácticas motrices desarrolladas mediante aprendizaje cooperativo.
2. Valorar la inclusión de los escolares en las sesiones desarrolladas con aprendizaje cooperativo.
3. Dar cuenta de los sentimientos del alumnado antes, durante y después de la práctica motriz.

Centrándonos en el primer objetivo, ha sido frecuente la manifestación de emociones positivas, relacionadas con la motivación por parte del alumnado, en situaciones como la consecución de puntos para todo el grupo o cuando otros compañeros les proporcionaban su ayuda. Estas situaciones están relacionadas con dos elementos del aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva y la interacción promotora. Además de expresar emociones positivas el alumnado se mostraba motivado, aspecto que coincide con los beneficios que enuncia Velázquez (2018) del aprendizaje cooperativo, de los cuales destacamos el afectivo-emocional. También se corresponde con un estudio realizado por Sánchez et al, (2021) donde los resultados arrojaron que el aprendizaje cooperativo incrementa la motivación y el interés por parte del alumnado hacia la materia de Educación Física.

Reeve (1994) concretaba las funciones que tienen las emociones, siendo una de ellas la función motivacional. Los alumnos al experimentar emociones, tanto negativas como positivas, poseen un grado de motivación. Esto se ha visto reflejado en diferentes situaciones, en las que el alumnado tenía dificultades para lograr los objetivos, pero aun así seguía insistiendo hasta conseguirlo, o cuando consiguen sus objetivos y esto repercutió en el logro común de la clase.

En resumen, se ha podido observar un grado de motivación alto por parte del alumnado, gracias a la metodología del aprendizaje cooperativo. Tanto experimentando emociones positivas como emociones negativas el alumnado se ha sentido motivado para superarse y conseguir todos los objetivos.

El segundo objetivo estaba orientado a valorar el grado de inclusión de los alumnos con la metodología del aprendizaje cooperativo. El grado de inclusión por lo general ha sido media-alto. Cabe destacar que ha habido algunas situaciones en las que los alumnos han tenido comportamientos de rechazo hacia aquellos que tenían más dificultades, desde pasarles la pelota en contadas ocasiones hasta reñirles y hacer gestos inadecuados. Sin embargo, ha habido comportamientos que benefician la inclusión de todos, como propuestas para que todos pudieran participar, o muestras de apoyo y ayuda a los compañeros.

Podemos decir que esto se corresponde con lo expuesto por Velázquez (2015) en cuanto a la coopedagogía, donde se enuncia que este modelo pedagógico aporta beneficios a la inclusión. Esta afirmación también la realiza Bernal (2009), la cual afirma que el aprendizaje cooperativo facilita la socialización y la integración del alumnado.

Como conclusión, el aprendizaje cooperativo ha contribuido en gran medida a que el alumnado se sienta incluido en el desarrollo de las actividades, salvo en casos puntuales donde el afán de competición derivó en una baja participación del alumnado con más dificultades.

En relación con el tercer objetivo, me he centrado sobre todo en las emociones que han experimentado los alumnos durante y después de la sesión, puesto que observe que las emociones previas a la sesión eran siempre positivas, mostrando ganas e ilusión. Se han podido observar diferencias entre las tres clases, puesto que realizando las mismas actividades las emociones que han manifestado son muy diferentes. En 4ºB predominan las

emociones positivas, en cambio en 4º A y 4ºC, aun siendo estas las más numerosas, también ha habido muchas emociones negativas. Esto guarda relación con la característica principal que enuncian autores como Bizquerra (2000), Mannino y Robazza (2004), la complejidad de las emociones.

Debido a su complejidad y a las características personales de cada alumno y del grupo clase, se ratifica que cada uno actúa ante las emociones según sus experiencias anteriores y que un estímulo puede producir una emoción en cada individuo completamente diferente, seguida de un comportamiento o forma de afrontar esa emoción dispar. Esto se puede respaldar en la afirmación que hizo Bisquerra, donde comentó que “un hecho idéntico puede provocar emociones diferentes según el individuo”.

El alumnado expresaba sus emociones de diferentes formas, por un lado, mediante gestos faciales, lenguaje no verbal, movimientos del cuerpo, por otro lado, de forma oral.

Las emociones transmitidas a través de lenguaje no verbal son difíciles de registrar, ya que este lenguaje verbal puede no mostrar todo aquello que el alumno siente, ya que se puede fingir. En cambio, las emociones expresadas mediante el lenguaje oral se pueden interpretar, ya que el alumnado al ser de 4º de primaria posee un dominio bajo del vocabulario en este ámbito, por ello expresaban sus emociones empleando palabras como bien, regular y mal. Gracias al contexto, y a las explicaciones que proporcionaban se puede nombrar esa emoción de una forma concreta. Podemos relacionar estos aspectos con dos de los componentes de las emociones que enuncian Obiolis y Bizquerra (2006). En relación con el lenguaje no verbal, el componente conductual, y el lenguaje verbal el componente cognitivo.

Tanto en el diario de sesiones como en el registro se han manifestado emociones positivas y emociones negativas. Todas ellas han proporcionado al alumnado algo, desde el disfrute por estar realizando actividad física y emociones positivas, como el desarrollo de habilidades para superar emociones negativas como la frustración, rabia... En cuanto al disfrute, se corresponde con lo que comentan los autores respecto a los estudios que realizaron. Mojica et al. (2017) y Duran et al. (2015). Y con relación a la superación de emociones negativas, afirma Mújica et al. (2017) “que el deporte puede ayudarnos a tolerar la frustración que genera no ganar o no alcanzar los objetivos propuestos”.

Las emociones positivas por lo general han predominado y se han experimentado gracias a la implantación de elementos del aprendizaje como la interdependencia positiva y la interacción motora. En estas situaciones el alumnado ha podido valorar su responsabilidad en relación con el grupo aumentando su autonomía y siendo protagonista de su propio aprendizaje.

Esto también se vio reflejado en un estudio realizado por Sánchez et al, (2021) donde se concluyó que se producen mejoras emocionales gracias el aumento responsabilidad del propio alumnado, la mayor libertad y autonomía que les hace protagonistas en su proceso enseñanza-aprendizaje. Además, Caballero et al (2023), afirma que el desarrollo de juego motores de cooperación-oposición generan en el alumnado una intensidad más alta emocional positiva que negativa.

Las emociones negativas, se han visto motivadas por actitudes propias de la competición la gran mayoría por parte de los chicos, y a pesar de que se han evitado realizar actividades de oposición o se ha realizado utilizando un marcador común a toda la clase. Coincide con la afirmación realizada por Saez et al. (2014), donde los resultados de un estudio reflejan que los juegos de oposición generan un incremento de conflictos y de emociones negativas, sobre todo en los chicos.

Como síntesis, durante la intervención se han experimentado tanto emociones positivas como negativas las cuales han aportado aprendizajes y experiencias al alumnado. Estas se han expresado mediante diferentes medios como el lenguaje no verbal, el lenguaje oral y mediante el registro. Los resultados han sido diferentes en las tres clases debido a que un mismo estímulo puede tener varias interpretaciones a causa de las características y experiencias previas de la persona que los experimenta y de las características del grupo en el que esté. Según los resultados, podemos afirmar que el aprendizaje cooperativo ha despertado emociones en el alumnado, la mayoría positivas, pero también alguna negativa, que es debido a la alta competitividad con la que cuenta el alumnado, destacando esta cualidad en los chicos.

7.2 LIMITACIONES

El estudio realizado no estuvo libre de limitaciones.

La primera y más importante es el tema elegido, puesto que al tratarse de las emociones y ser estas muy subjetivas en función de quien las experimenta y quien las interpreta, resulta complicado generalizar sobre los resultados obtenidos y las conclusiones. En estas clases con su contexto y características se han obtenido unos resultados, pero puede ser que en otros casos se obtengan resultados contrarios o incluso mejores.

Relacionado con la complejidad del tema, cabe destacar el vago vocabulario en el ámbito emocional que utilizaba el alumnado, aun siendo normal debido a su edad, resulta limitador por el hecho de que hay que realizar un gran trabajo de interpretación siendo completamente subjetivo.

Otra de las posibles limitaciones es la duración del proceso de intervención y el desconocimiento por parte del alumnado del aprendizaje cooperativo. Hubiera sido beneficioso haber podido realizar una intervención más larga para poder profundizar en el concepto de aprendizaje cooperativo y en sus elementos, de forma que el alumnado diferenciara de forma clara cuáles son las actitudes propias de esta metodología y cuáles corresponden con la competición.

Además, me he encontrado con la limitación de no contar con un observador externo que pudiera recoger información durante el desarrollo de las sesiones, ya que resulta complicado recopilar tantos datos mientras se está dando clase. Estas informaciones se podrían haber contrastado, de forma que hubiesen reflejado resultados diferentes a partir de evidencias más ricas.

Por último, el registro de las emociones no lo entregó todo el alumnado, por lo que no se tuvo acceso a la totalidad de los resultados. Además, pude ver como algunos alumnos no registraban las emociones experimentadas durante las sesiones en el momento, y lo hacían después de unos días, cabe la posibilidad de que algunos registros no sean del todo fiables.

8. REFLEXIÓN FINAL

Estoy satisfecha con los resultados obtenidos durante la intervención ya que gracias a esta los alumnos se han sentido motivados e integrados en el grupo, y se les ha aportado experiencias positivas que han favorecido su aprendizaje y la exteriorización de emociones. He observado cómo el alumnado con mayores dificultades alcanzaba sus objetivos con la ayuda y apoyo por mi parte y por parte de sus compañeros. Ha habido momentos en los que sus logros los he sentido como míos puesto que cuando yo tenía su edad también tuve dificultades y en ocasiones me sentí desplazada. Por ello considero que la intervención ha sido enriquecedora para ellos, pero también para mí.

El tema seleccionado era complejo, debido a que aun conociendo algunos aspectos del aprendizaje cooperativo y valorar la importancia que tienen las emociones en el aprendizaje, son temas densos y en el caso de las emociones tiene un carácter subjetivo. La búsqueda de información fue un proceso arduo, que requirió realizar un cribado de toda la información obtenida. Considero que este proceso me proporcionó aprendizajes tanto del tema seleccionado como de habilidades relacionadas con la selección de ideas y síntesis de estas, además de la capacidad de buscar en diferentes fuentes.

Cuando comencé a diseñar la intervención tuve dificultades a la hora de elegir cómo registrar las emociones debido a que no sabía si enunciar emociones concretas o clasificarlas en emociones positivas y negativas, haciendo referencia a ellas con las palabras bien, regular y mal. Finalmente, seleccioné la segunda opción, lo que fue un completo acierto, ya que si hubiera puesto emociones como la frustración o la satisfacción el alumnado no hubiera sabido responder, ya que su vocabulario y conocimientos en el ámbito de las emociones era muy bajo.

Durante la intervención lo más complicado fue recabar toda la información necesaria para conseguir evidencias que reflejaran los objetivos propuestos en el TFG. Fue complicado debido a que mientras dabas clase tenías que controlar los conflictos que surgieran y además percibir o atender a las emociones del alumnado. Quizá la ayuda de un observador externo

habría supuesto una gran ayuda, ya que se podría contrastar su información con la que obtenía yo.

Valoro este trabajo como una oportunidad para aplicar los conocimientos aprendidos durante la formación universitaria, además de poder ampliarlos. Después de este proceso que pone fin a cuatro años de carrera, mi objetivo es seguir formándome para poder proporcionar al alumnado experiencias positivas donde puedan desarrollar su personalidad y comprendan la importancia de expresar sus emociones.

9. REFERENCIAS

- Bernal, M. T. (2009). Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2), 137-150.
- Bisquerra, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Carbonero, L., Prat, M. y Ventura, C. (2023) Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Retos*, 47, 164-173.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín oficial de Castilla y León*, 30 de septiembre de 2022, núm. 190, pp 48316-48849.
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., e Inverno, J. (2015). Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ced.v10i28.511>
- Feldman, L., y Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: un nuevo reto para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(2), 103-108 de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04692006000200002&lng=es&tlng=es
- Fernández-Rio, J. (2014). Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (Coords.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 69-83). La Peonza.
- García, R., Traver, J. A, Candela, I. (2012). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Editorial CCS.
- Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. J. (1999b). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Atique.
- Lazarus, R. S. (1991): "Cognition and motivation in emotion". *American Psychologist*, 46, 352- 367.
- Mannino, G., y Robazza, C. (2004). *Las emociones del deportista*. En S. Tamorri (Ed.), *Neurociencia y deporte* (p.167). Barcelona: Paidotribo.
- Medina, J. A. (2015). Emociones según interacción motriz y su relación con la motivación hacia las áreas del currículo. *EmásF*, 37, 70-81. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/Emociones_segun_interaccion_motriz_y_su_influencia_en_las_demas_areas_del_curriculo.pdf.
- Mújica-Johnson, F. N., del Carmen Orellana-Arduiz, N., & Concha-López, R. F. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.119-134>
- Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto: aprender a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Orozco, E. A., Ruiz, M. D. P. S., & Vivar, D. M. (2018). Qué es y qué no es aprendizaje cooperativo. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 205-220.
- Real Academia Española. (s.f.). Definición de cooperar. Consultado el 30 de enero del 2024. <https://dle.rae.es/cooperar>
- Real Academia Española. (s.f.). Definición de emoción. Consultado el 5 de febrero de 2024. <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>
- Reeve, J. M. (1994). *Motivación y emociones*. Mc Graw Hill.

- Ruiz-Mira, A., Giménez-Meseguer, J., García Martínez, S., & Ferriz Valero, A. (2021). Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. Un análisis cualitativo. *Revista electrónica transformar*, 2(4), 4-19.
- Sáez, U., Lavega, P., Lagardera, J., Costes, A., y Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Education Siglo XXI*, 32(2), 71-90. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/194091>
- Sánchez, A., González, I., y Hernández, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos*, 41, 735-745. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198>
- Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica. Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. La Peonza.
- Velázquez, C. (2015). Los modelos pedagógicos: Un desafío para la educación física. Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (50), 25-31.
- Velázquez, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acciónmotriz*, (20), 7-16.
- Velázquez, C. (2021). El enfoque de la coopedagogía en Educación Física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 73 , 8-12.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Producciones Editoriales C. A.

10. ANEXOS

ANEXO 1: SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE MISIÓN AUSTING: PALAS GALÁCTICAS



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Grado de Educación Primaria
Mención Educación Física

Sara Cossio López

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	52
2. JUSTIFICACIÓN	52
3. MARCO LEGAL	53
4. EI CONTEXTO EDUCATIVO	53
4.1. El centro escolar	54
4.2 La Educación Física en el centro	55
4.3 El grupo de alumnado	55
5. CONCRECIÓN CURRICULAR	56
4.1. Objetivos de etapa	56
5.2. Competencias específicas	57
5.3. Perfil de salida y competencias clave	57
5.4. Contenidos de área	58
5.5. Contenidos de carácter transversal	59
6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO	60
7. METODOLOGÍA	62
8. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA INDIVIDUALIZACIÓN DEL ALUMNADO	62
9. SESIONES	63
10. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	73
11. ANEXOS	78

1. PRESENTACIÓN

¡¡¡Buenos días agentes galácticos cigaleños!!! Me presento, soy Austing, un astronauta al que le gusta mucho jugar a las palas, pero como ya sabéis en el espacio la débil fuerza de gravedad hace que los objetos y personas flotemos. Esto hace que no podamos jugar, y me pone muy triste no poder hacerlo, por lo que me haría muy feliz que lo hagáis vosotros. Al espacio han llegado noticias sobre vuestra exitosa participación en la Lego League, es por ello, que me gustaría proponeros una misión galáctica. Con la ayuda de Sara y Begoña, tendréis que superar una serie de retos, de forma individual y colectiva, con el objetivo de que cooperemos, aprendamos unos de otros y nos ayudemos en cada desafío. Cada tres retos conseguidos obtendremos una estrella que colocaremos en mi escala de emociones, cuantos más retos consigáis más feliz me pondré.

¡JUNTOS SOMOS MÁS FUERTES! ¡Sois mis grandes aliados, a por ello!

Firmado:

Austing.

2. JUSTIFICACIÓN

El tema elegido para la situación de aprendizaje es el desarrollo de juegos mediante palas autoconstruidas ambientado en el espacio. Se plantea de forma que un astronauta les envía una misión, jugar a las palas, puesto que ellos en el espacio no pueden desarrollar esa afición. Durante la situación de aprendizaje se propondrán retos que los alumnos deberán de superar aunando sus fuerzas, cooperando y aprendiendo unos de otros, cada vez que superen 3 retos les daremos una estrella que colocaran en el emociómetro del astronauta, cambiando sus emociones a medida que superaran los retos. Este planteamiento se debe al proyecto global del centro que está ambientado en el espacio sobre el que versan todas las actividades que se realizan, además de la motivación e ilusión que genera en el alumnado la propuesta de retos con un objetivo concreto.

A través de las diferentes tareas integradas en la situación de aprendizaje, los estudiantes podrán afianzar habilidades básicas como el desplazamiento, el salto, los giros e introducir habilidades específicas y manipulativas, aprendiendo a controlar la intensidad, trayectoria y control del móvil mediante las palas. Con esta propuesta se pretende que el alumnado adquiera recursos y posibilidades de realizar otras actividades en su tiempo libre y transferir los diferentes aprendizajes motrices a otras actividades deportivas. Para ello no solo fabricarán y diseñarán sus propias palas, sino que también crearán o modificarán juegos para desarrollar con este material, de forma que cuenten con material propio que pueden llevar a cualquier lugar gracias a su tamaño y peso, y una batería de diferentes juegos que pueden desarrollar.

3. MARCO LEGAL

Las leyes consultadas para realizar esta situación son las siguientes:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, (BOE de 4 de mayo) Sigue vigente salvo en lo que se contradiga la LOMLOE.

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por el que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación física

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria.

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículum de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León.

4. EL CONTEXTO EDUCATIVO

Comenzaremos analizando el centro partiendo de su localización, características y proyectos que realiza. A continuación, comentaremos las características del alumno que acoge y las necesidades que presentan. Por último, detallaremos las medidas que se adoptan desde el centro con el objetivo de cubrir las necesidades del alumnado que acoge.

4.1. El centro escolar

El centro escolar en el que se ha realizado la intervención es de titularidad pública y está ubicado en la localidad de Cigales, a unos 12 km de Valladolid. Es un colegio en el que se

imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria, con un total de 501 alumnos matriculados. Es de línea 3, salvo el curso de 3º de Primaria que cuenta con cuatro clases, en él se acoge alumnos provenientes del pueblo y de alrededores.

El nivel socioeconómico y cultural de las familias es heterogéneo, debido a la creciente llegada de inmigrantes de origen iberoamericano y de países del este de Europa, predominando un nivel medio-bajo. Además, en él también hay minorías étnicas, lo que aporta al centro una gran diversidad cultural. Estos alumnos están completamente integrados y el centro cuenta con un plan de acogida para facilitar la adaptación e inclusión de alumnos de otros orígenes. En gran medida, las familias están implicadas en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños, y tanto las familias como los alumnos participan activamente en la comunidad educativa.

Cabe destacar la importancia que se le otorga desde el centro a la resolución de conflictos debido a las diferentes dificultades que han manifestado los alumnos a la hora de gestionar las emociones y las situaciones de conflicto, debido a la creciente complejidad de las situaciones interpersonales: cambios en la estructura familiar tradicional, mayor heterogeneidad del alumnado, mayor afluencia de alumnos de otras etnias e inmigrantes.

En los alrededores del colegio podemos encontrarnos con diferentes instalaciones como polideportivo, frontón, piscina, pista polideportiva y campo de fútbol, y otros servicios, como un instituto donde el alumnado puede continuar su formación.

El centro tiene un programa de proyectos amplio, que actúa de nexo de unión entre los miembros de la comunidad. Se desarrollan proyectos comunes a otros colegios como puede ser el plan de lectura o el plan de convivencia, añadiendo proyectos personales e innovadores como la radio escolar, la Lego League y la temática global del colegio, ambientada en el espacio. Estos proyectos inciden de una manera u otra en la materia de Educación Física, por lo que es necesario tenerlo en cuenta a la hora de realizar la intervención. La repercusión que tienen en la materia versa desde la pérdida de compromiso motriz a la importancia que le atribuyen los alumnos y los profesores a la materia. Por un lado, se suele perder compromiso motriz a primera hora de la mañana a causa de la radio escolar, y de los desplazamientos del aula al polideportivo y viceversa. Y, por otro lado, es una asignatura con un gran potencial debido a que para el alumnado es primordial la realización de actividad física y la práctica de un deporte para desinhibirse, disfrutar y aprender.

4.2 La Educación Física en el centro

El colegio cuenta con instalaciones deportivas como polideportivo, cancha de fútbol y de baloncesto, y un aula de psicomotricidad, las cuales se utilizan para las sesiones de Educación Física y las actividades extraescolares propuestas por el colegio.

Los materiales y recursos de los que se dispone son diversos y por lo general en buen estado. Por un lado, nos encontramos con materiales básicos como conos, ladrillos, aros, combas, que por lo general son versátiles y pueden utilizarse para diferentes actividades. Por otro lado, podemos acceder a materiales más específicos, como balones de diferentes tipos en función del deporte que se vaya a realizar, como por ejemplo voleibol, baloncesto, u otros deportes alternativos como colpbol. Además, en diferentes ocasiones se han realizado materiales autoconstruidos como balones de Kin-ball.

4.3 El grupo de alumnado

La intervención se va a llevar a cabo en un grupo con una ratio de 19 alumnos de 4º de Primaria, de los cuales 9 son chicos y 10 son chicas. Es un grupo donde ningún alumno presenta dificultades de carácter motor ni ningún tipo de necesidad específica, puesto que todos pueden desempeñar las diferentes actividades que se plantean.

Por lo general, muestran un bajo nivel de atención a la hora de atender a las explicaciones, teniendo que repetir en varias ocasiones las normas establecidas en los diferentes juegos. Esto conlleva la pérdida de compromiso motriz, y que se realicen menos actividades que en otros grupos del mismo curso.

El grupo clase presenta un alto grado de competitividad, por lo general entre los chicos, por lo que se generan conflictos y llegan a incumplir las normas del juego con el simple propósito de ganar. Debido a esto, se tiene que parar el juego en diversas ocasiones para resolver los conflictos que han surgido y recalcar las normas establecidas. Las actitudes que se generan durante las sesiones suelen tener una carga negativa que de una manera u otra perjudican a los compañeros.

A su vez, se pueden observar conductas relacionadas con la baja autoestima, motivación e implicación en las actividades. Estos factores inciden en la práctica de forma notable, debido

a que les cuesta confiar en ellos mismos y participar de forma activa en las actividades planteadas.

Una tarea complicada es realizar las agrupaciones, debido a que hay grupos con un gran vínculo que en múltiples ocasiones no les beneficia. Por ello, al realizar los grupos se procura que sean mixtos separando al alumnado más conflictivo de forma que queden equilibrados. Esto con frecuencia supone un conflicto, debido a que reclaman que se les haya separado y en ocasiones se niegan a jugar si no les pones con las personas que ellos quieren.

Como síntesis, a pesar de que verbalizan tener interés por la asignatura y por la realización de actividades deportivas, a la hora de llevarlo a la práctica inciden diferentes factores que complican la situación y limitan notablemente su aprendizaje en esta área.

5. CONCRECIÓN CURRICULAR

4.1. Objetivos de etapa

Los objetivos de etapa que se van a desarrollar con esta situación de aprendizaje son:

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física, el deporte y la alimentación como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

5.2. Competencias específicas

De las seis competencias específicas de Educación Física, vamos a centrarnos en la competencia 2, 3, 5 y 6.

Competencia 2. Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos

de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria.

Competencia 3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa

Competencia 5. Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando en ellos y comprendiendo la importancia de su conservación desde un enfoque sostenible, adoptando medidas de responsabilidad individual durante la práctica de juegos y actividades físico-deportivas, para realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno y participar en su cuidado y mejora.

Competencia 6. Buscar, analizar, seleccionar y tratar información relacionada con el área Educación Física, utilizando diferentes formatos y medios, especialmente los dispositivos y recursos digitales, de forma segura, responsable y eficiente, de manera individual y en grupo, para dar respuesta a las necesidades del contexto educativo y, si se precisa, para comunicarla de manera creativa.

5.3. Perfil de salida y competencias clave

Las competencias clave son desempeños que se espera que el alumnado adquiera al final de la Educación Primaria, por lo que estas competencias se relacionan directamente con el perfil de salida. En este apartado se detallan las competencias a las que se contribuirá en la situación de aprendizaje, lo que da al alumnado un paso más hacia la consecución del perfil de salida.

La comunicación lingüística (CCL) que se trabaja a través de la creación de un juego para las palas rellenando una ficha que se les proporciona en la que explicaran el juego y explicándolo a sus compañeros.

La competencia digital (CD) se desarrollará mediante el acceso al aula virtual para visionar el tutorial con el que realizarán las palas y si lo necesitan con la búsqueda de información para crear el juego.

La competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) está presente en todo el desarrollo de la situación de aprendizaje, puesto que en todo momento se relacionarán y aprenderán unos con otros compartiendo técnicas, ayudándose en los retos, y desarrollándose de forma personal y social.

La competencia emprendedora (CE) la desarrollaran en los diversos momentos en los que tengan que tomar decisiones por ellos mismos resolviendo conflictos o planificando estrategias, a su vez lo trabajaran a la hora de hacer las palas y crear su propio juego, aunque cuenten con ayuda externa puntual.

Competencia matemática y competencia en ciencia (STEM), tecnología e ingeniería, se ha trabajado mediante el conteo y sumas de las puntuaciones obtenidas por los grupos.

Competencia ciudadana (CC), se desarrollará mediante la reflexión final de cada sesión y durante las sesiones, resolviendo conflictos mediante el diálogo y con respeto.

5.4. Contenidos de área

En este apartado se enumeran los contenidos seleccionados para desarrollar en la situación de aprendizaje relacionados con los contenidos curriculares y bloques de contenidos del currículum. Por un lado, se trabajarán las habilidades locomotrices y manipulativas, la coordinación segmentaria, y aspectos como la puntería, el control del móvil y la intensidad de golpeo, los cuales son contenidos de carácter motriz. Por otro lado, se incidirá en la exteriorización de las emociones, resolución de conflictos y ayuda a compañeros y la aceptación del resultado.

BLOQUES DE CONTENIDOS	CONTENIDOS CURRICULARES	CONTENIDOS CONCRETOS
BLOQUE C. Resolución de problemas en situaciones motrices.	Toma de decisiones	1.1 Toma de decisiones en acciones motrices individuales o grupales.

	Habilidades y destrezas motrices básicas genéricas	1.2 Habilidades locomotrices: desplazamiento, salto, giro... 1.3 Habilidades manipulativas Puntería Intensidad del golpeo Trayectoria del móvil
	Capacidades perceptivo-motrices	1.4 Coordinación segmentaria a través de las palas
BLOQUE D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.	Gestión emocional	2.1 Exteriorización de las emociones que le suscitan los retos
	Habilidades sociales	2.2 Estrategias de resolución de conflictos 2.3 Aplicación de estrategias de ayuda y apoyo a los compañeros
	Respeto y aceptación de las normas, reglas y personas que participan en el juego.	2.4 Respeto hacia las normas consensuadas 2.5 Aceptación del resultado

5.5. Contenidos de carácter transversal

Los contenidos transversales que se van a abordar a través de esta situación de aprendizaje son el fomento de la creatividad, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible, y la educación para la convivencia escolar proactiva.

El fomento de la creatividad lo introduciremos a través de la realización de las palas, dándoles la oportunidad de que las personalicen al completo de forma que se identifiquen con ellas. A mayores, diseñarán un juego modificado al que pondrán un nombre relacionado con el proyecto del espacio para poder jugar a las palas, lo que implica que desarrollen su imaginación y creatividad. También trabajando la expresión escrita, puesto que tendrán que explicarlo claramente en la ficha que se les proporcionará.

La educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible, lo desarrollaremos a través de la construcción de las palas, mostrándoles que con unos pocos de materiales

reutilizados y otros comprados con un coste bajo, podemos realizar un material para desarrollar juegos en cualquier lugar, gracias a que pesan poco.

Por último, la educación para la convivencia escolar proactiva se abordará a través de una de las metodologías utilizadas, el aprendizaje cooperativo. Proponiendo actividades que requieran que todos aúnan sus fuerzas para lograr un objetivo común, reduciendo las actitudes competitivas que por lo general derivan en conflicto. Se pretende por lo tanto mejorar las relaciones entre el grupo y que adquieran un punto de vista en el que no todo es ganar.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	ACTIVIDADES
2.1 Llevar a cabo proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, empleando estrategias de monitorización y seguimiento que permitan analizar los resultados obtenidos y reconocer y mejorar el repertorio motriz. (STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CE3)	2.1.1 Acepta los roles que tiene que desempeñar de forma individual y en grupo.	Lista de valoración	Sesión 2 todas Sesión 3 todas Sesión 4 todas Sesión 5 todas Sesión 6 todas
	2.1.2 Propone estrategias de mejora en función de los resultados obtenidos.	Lista de verificación Registros anecdóticos	Sesión 1 todas Sesión 2 todas Sesión 3 todas Sesión 5 todas Sesión 6 todas
2.2 Adoptar decisiones y encadenar acciones en situaciones lúdicas, juegos y actividades deportivas, ajustándose a las demandas derivadas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de	2.2.1 Adapta adecuadamente sus acciones a las estrategias que requieren cada actividad.	Escala de valoración	Sesión 1 todas Sesión 2 todas Sesión 3 todas Sesión 4 todas Sesión 5 todas Sesión 6 todas

oposición y de colaboración-oposición, en contextos simulados de actuación. (STEM1, CPSAA4, CE1)	2.2.2 Realiza las acciones adecuadas para para la consecución de los logros del equipo.	Lista de verificación	Sesión 1 todas Sesión 2 todas Sesión 3 todas Sesión 4 todas Sesión 5 todas Sesión 6 todas
3.1 Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz. (CPSAA1, CPSAA2, CPSAA5)	3.1.1 Verbaliza adecuadamente las emociones que ha sentido durante la sesión.	Lista de verificación Registros anecdóticos	Todas
	3.1.2 Controla sus reacciones emocionales hacia situaciones de conflicto.	Registros anecdóticos	Todas
	3.1.3 Se esfuerza a la hora de enfrentarse a los retos propuestos en las clases.	Lista de verificación	Todas
3.2. Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, observando la aportación de los participantes. (CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3)	3.2.1 Cumple las normas consensuadas durante las actividades.	Lista de verificación	Todas
	3.2.2 Réplica las técnicas que utilizan sus compañeros.	Lista de verificación Registros anecdóticos	Todas
	3.2.3 Respeto a los iguales.	Lista de verificación Registro anecdótico	Todas
	3.2.4 Muestra respeto hacia la maestra.	Lista de verificación Registro anecdótico	Todas
	3.2.5 Proporciona consejos a los compañeros con más dificultades.	Lista de verificación Registro anecdótico	Todas
5.3 Combinar, con ayuda docente, situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.(CC2, CE1, CE3)	5.3.1 Emplea el desplazamiento, los saltos y los giros como recurso para lograr los retos.	Escala de valoración	Sesión 1 todas Sesión 2 todas Sesión 3 todas Sesión 4 todas Sesión 5 todas Sesión 6 todas
	5.3.2 Controla el móvil con las palas.	Escala de valoración	Sesión 1 todas Sesión 2 todas Sesión 3 todas Sesión 4 todas

			Sesión 5 todas Sesión 6 todas
	5.3.3 Ajusta la intensidad de golpeo a la situación motriz.	Escala de valoración	Sesión 1 todas Sesión 2 todas Sesión 3 todas Sesión 4 todas Sesión 5 todas Sesión 6 todas
6.3 Compartir los resultados de investigaciones o proyectos individuales vinculados a la actividad físico-deportiva, explicando y valorando el proceso llevado a cabo. (CCL1, CPSAA5)	6.3.1 Diseña un juego motriz para jugar con las palas.	Rúbrica	Durante la primera semana de la situación de aprendizaje.

7. METODOLOGÍA

La situación de aprendizaje está planteada partiendo del diseño universal de aprendizaje, proporcionando al alumnado la información por diferentes medios, de forma oral, mediante explicaciones iniciales previas a empezar la sesión. Pero también de forma escrita y gráfica puesto que los retos se plantearán mediante diferentes tarjetas en las que se hará una descripción de lo que hay que realizar, del objetivo a conseguir, apoyado con una representación gráfica.

Esta se desarrollará mediante las metodologías de aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en retos. El aprendizaje cooperativo es una metodología en la que el alumnado aúnan sus fuerzas, conocimientos y habilidades con el propósito de conseguir un objetivo común. Esta metodología se complementa con el apoyo de otra, el aprendizaje basado en retos. Las actividades se plantean como retos comunes a todos, que tienen que ir consiguiendo de forma individual y colectiva con el esfuerzo y ayuda de todos.

Han sido seleccionadas estas metodologías para mostrar al alumnado los beneficios que tiene trabajar todos con un objetivo común aportando cada uno sus propias ideas, técnicas, y capacidades, y a su vez para incentivar su motivación y autonomía.

8. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA INDIVIDUALIZACIÓN DEL ALUMNADO

Por lo general el alumnado no presenta dificultades notables en cuanto a la realización de actividades motrices, sin embargo, algunos presentan una baja autoestima, déficit de atención, y conductas competitivas que desencadenan conflictos.

En primer lugar, para ayudar a los alumnos con baja autoestima se han realizado agrupamientos en los que, cuando se terminen los retos propuestos los alumnos tendrán que proporcionar su ayuda a los compañeros que falten por completar el reto. Hasta que todos no lo consigan no podemos pasar al siguiente reto.

En segundo lugar, para el déficit de atención o las distracciones se proporcionarán al alumnado las explicaciones de los retos en dos formatos, por un lado, de forma oral, y por otro lado de forma escrita y con dibujos.

Por último, para las conductas competitivas y los conflictos se han diseñado actividades en las que no hay un ganador, sino que todos somos ganadores si participamos activamente y conseguimos los retos comunes.

9. SESIONES

Sesión 1:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
2	2.1 2.2	2.1.2, 2.2.1, 2.2.2
5	5.3	5.3.2, 5.3.3
Descriptorios operativos de las competencias		(STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3)
Contenidos de la sesión		1.1, 1.2, 1.4, 2.3, 2.4

Nº de la actividad	Nombre de la actividad	Variantes utilizadas
S1 A1	Alienígenas VS Astronautas	

S1 A2	A la atmósfera	<ul style="list-style-type: none"> - Individual: En movimiento e incrementado altura del móvil - En parejas: con bote aumentado a 10 los pases mínimos. - En grupo: 5- 10 pases.
S1 A3	Reto 4: Lluvia de meteoritos	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar campo - Superar el récord de pases en un minuto.
S1 A4	Reto 5: A e i o u alienígena	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir más pelotas.

Los indicadores de logro 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, .2.4, 3.2.5 serán tenidos en cuenta en el desarrollo de todas las sesiones prácticas.

SESIÓN 1: ACTIVIDADES

Previo al comienzo de la situación de aprendizaje, comente al alumnado que tendrían que realizar las palas proporcionándoles una ficha explicativa (Anexo I) que será complementada con un video tutorial creado por mí (<https://www.youtube.com/watch?v=q8jtmG4QaVI>). A su vez se les proporcionaron dibujos relacionados con el espacio y con sus logos de clase para que decorarán sus palas (Anexo II).

Comenzamos con la presentación de la situación de aprendizaje “Misión del astronauta Austin: Palas galácticas”. Antes de empezar se les proporcionarán tres fichas, una para que puedan crear su juego de palas galácticas (Anexo III), otra para que registren sus emociones durante las diferentes sesiones (Anexo IV), y una grupal para que registren la consecución de los retos por grupos (Anexo V). A continuación, distribuimos la clase en cuatro grupos mixtos, de unos 4-5 alumnos, que se mantendrán durante toda la situación de aprendizaje. Con la posibilidad de agruparlos formando dos grupos o un grupo cuando sea necesario.

S1.A1 Astronautas Vs Alienígenas

El juego consiste en que los alienígenas pillan a los astronautas y los astronautas a los alienígenas. Si soy alienígena y me han pillado un astronauta, pasaré a ser astronauta, y viceversa. Se pilla tocando al compañero. Para su realización agrupamos los 4 grupos formando dos.

Variantes:

- Limitar la zona de juego, reducir o ampliar según la dificultad.

S1. A2 A la atmósfera

Cada grupo de las cuatro iniciales se colocarán en una zona de la pista, a pesar de que trabajen primero de forma individual, en pareja y en grupo estarán en todo momento con sus compañeros de referencia. En esta primera actividad los alumnos comenzarán a familiarizarse con las palas. Para ello se les propondrá tres retos. El primer reto se realizará de forma individual y consistirá en realizar golpes con el móvil de una pala a otra en estático. El segundo reto se realizará en parejas y consiste en pasarse una pelota sin que toque el suelo con al menos 7 pases.

Y el tercer reto se realizará de forma grupal, en los grupos establecidos inicialmente. Tendrán que desplazar la pelota mediante golpes hasta el otro lado de la pista sin un mínimo de pases.

Variantes:

- Primer reto: podemos proponer al alumnado que realice la misma actividad esta vez en movimiento e incrementando la altura del móvil.
- Segundo reto: podemos introducir que las parejas se pasen la pelota con bote.
- Tercer reto: Podemos proponer que lleguen al otro lado de la pista dando 5 pases, y después aumentar a 10 pases.

S1A3 Lluvia de meteoritos

Cada grupo tendrá que conseguir pasarse la pelota entre todos los participantes sin que toque el suelo ni salga del campo.

Variantes:

- Ampliar el campo de juego para favorecer que se desplacen con el objetivo de alcanzar el móvil y golpearlo.
- Cuando lo consigan y hayan contabilizado los pases que han realizado en un minuto, batir ese récord. Por ejemplo, si en un minuto han realizado 8 pases, batir el récord realizando 10 pases en un minuto.

S1 A4 A e i o u alienígena

Los cuatro grupos tendrán que disponerse en un círculo, uno de los participantes sacará, y cualquiera de los otros tendrá que golpear la pelota diciendo a, el siguiente golpea y dice e y así hasta decir todas las vocales.

Sesión 2:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
2	2.1 2.2	2.1.1, 2.1.2, 2.2.1, 2.2.2
5	5.3	5.3.1, 5.3.2, 5.3.3
Descriptorios operativos de las competencias		STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3.
Contenidos de la sesión		1.1, 1.2, 1.4, 2.4

Nº de la actividad	Nombre de la actividad	Variantes utilizadas
S2 A1	Agujero negro	
S2 A2	A-e-i-o-u	- Llegar a tres rondas sin parar.
S2 A3	Lluvia de meteoritos	- Ampliar campo - Superar el récord de pases en un minuto. - Incrementar el número de pases de forma progresiva.
S2 A4	Atmósfera: reto 3	

SESIÓN 2: ACTIVIDADES

S2 A1 Agujero negro

En dos grupos, cada uno en un campo, se pasarán las pelotas que hay en su campo al campo contrario, con el objetivo de conseguir que haya menor número de pelotas en nuestro campo que en contrario.

S2 A2 Lluvia de meteoritos

Cada grupo tendrá que conseguir pasarse la pelota entre todos los participantes sin que toque el suelo ni salga del campo.

- Ampliar el número de participantes simplificando los cuatro grupos en dos grupos.
- Cuando lo consigan y hayan contabilizado los pases que han realizado en un minuto, batir ese récord. Por ejemplo, si en un minuto han realizado 8 pases, batir el récord realizando 10 pases en un minuto.

S2 A3 La cuenta atrás para el despegue

Con las agrupaciones anteriores conseguir llevar la pelota hasta el otro extremo de la pista sin que la pelota bote y sin que salga del campo establecido.

S2 A4 Abecedario alienígena

El grupo completo realizaremos un círculo grande y tendremos que decir cada una de las palabras del abecedario con cada golpeo sin que el móvil toque el suelo. Por ejemplo, el que golpea el primero dice a, el que golpea el segundo dice b, el que golpea el tercero dice c... y así sucesivamente.

Sesión 3:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
2	2.1 2.2	2.1.1, 2.1.2, 2.2.1, 2.2.2
5	5.3	5.3.1, 5.3.2, 5.3.3
Descriptorios operativos de las competencias		STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3.

Contenidos de la sesión	1.1, 1.2, 1.4, 2.1, 2.3, 2.4
-------------------------	------------------------------

Nº de la actividad	Nombre de la actividad	Variantes utilizadas
S3 A1	Tres vueltas al campo y movilidad articular.	- Contabilizar tiempo y reducir en la siguiente partida.
S3 A2	Derriba el alienígena	- Sin oponentes - Con pelotas grandes y con pelotas pequeñas. - Todos tocan antes de lanzar a derribar.
S3 A3	Abecedario alienígena	

SESIÓN 3: ACTIVIDADES

S4 A2 Derriba el alienígena

El funcionamiento será parecido a la cuenta atrás para el despegue. En los cuatro grupos iniciales, dos de ellos se colocaran en un campo, y los otros dos en el otro, estableciendo dos grupos. Al final del campo habrá unos ladrillos que entre todos tendrán que derribar. Para ello tendrán que pasarse la pelota con las palas, hasta llegar al final de campo para golpear e intentar derribar el objeto.

S4 A4 Abecedario alienígena

El grupo completo realizaremos un círculo grande y tendremos que decir cada una de las palabras del abecedario con cada golpeo si que el móvil toque el suelo. Por ejemplo, el que golpea el primero dice a, el que golpea el segundo dice b, el que golpea el tercero dice c.. y así sucesivamente.

Variantes:

- Si no se logra, podemos facilitar la tarea permitiendo un solo bote entre un golpeo y otro.

Sesión 4:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
2	2.1 2.2	2.1.1, 2.2.1, 2.2.2
5	5.3	5.3.1, 5.3.2, 5.3.3
Descriptorios operativos de las competencias		STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3.
Contenidos de la sesión		1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4

Nº de la actividad	Nombre de la actividad	Variantes utilizadas
S4 A1	Astronautas capturan estrellas	- Contabilizar tiempo y reducir en la siguiente partida.
S4 A2	Derriba el alienígena	- Con oponentes - Área cercana al objeto en la que no pueden entrar ni defensores ni atacantes.
S4 A3	Abecedario alienígena	- Contabilizar el tiempo que tardamos en decir el abecedario y batir nuestro propio record.

SESIÓN 4: ACTIVIDADES

S4 A1 Astronautas capturan estrellas

Con el grupo completo, tres de los participantes serán astronautas y tendrán que capturar todas las estrellas que serán el resto de participantes. Una vez pille un astronauta a una estrella, esta pasa a ser astronauta. Incrementando así el número de personas que pillan.

Variantes:

- Se contabilizará el tiempo que tardan en capturar todas las estrellas en la primera ronda, para en la segunda conseguir reducir el tiempo que tardamos en pillar a las estrellas.

S4 A2 Derriba el alienígena

El funcionamiento será parecido a la cuenta atrás para el despegue. En los cuatro grupos iniciales, dos de ellos se colocaran en un campo, y los otros dos en el otro. Cada campo tendrá a los extremos un objeto que tendrán que derribar. Para ello tendrán que pasarse la pelota con las palas, hasta llegar al campo contrario para golpear e intentar derribar el objeto.

Variantes:

- Poner un área cercana al objeto en la que no puedan entrar ni los atacantes ni los defensores.

S4 A4 Abecedario alienígena

El grupo completo realizaremos un círculo grande y tendremos que decir cada una de las palabras del abecedario con cada golpeo si que el móvil toque el suelo. Por ejemplo, el que golpea el primero dice a, el que golpea el segundo dice b, el que golpea el tercero dice c.. y así sucesivamente.

Variantes:

- Si no se logra, podemos facilitar la tarea permitiendo un solo bote entre un golpeo y otro.

Sesión 5:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
2	2.1 2.2	2.1.1, 2.1.2, 2.2.1, 2.2.2
5	5.3	5.3.1, 5.3.2, 5.3.3
Descriptorios operativos de las competencias		STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3.

Contenidos de la sesión	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5
-------------------------	---

Nº de la actividad	Nombre de la actividad	Variantes utilizadas
S5 A1	Las palas mágicas	<ul style="list-style-type: none"> - STOP: Casa. - Se salva pasando por debajo de las piernas.
S5 A2	Los aros de saturno	<ul style="list-style-type: none"> - Cinco vidas. - Si se te cae la pelota pierdes una vida. - Cuando se pierden todas, nos sentamos durante una ronda.
S5 A3	Quitar planetas	<ul style="list-style-type: none"> - Persona en el medio del círculo. - Cinco vidas. - Si el de el centro intercepta la pelota, el último que golpeo se pone en el medio y pierde una vida. - Cuando se pierden todas, nos sentamos durante una ronda.

SESIÓN 5: ACTIVIDADES

S3 A3 Las palas mágicas

El juego parte de dos personas que se la quedan y van a pillar a los demás compañeros. Cuando vengan a pillarte, puedes decir STOP y no te pueden pillar, pero te quedas en el sitio quieto hasta que venga un compañero a salvarte que tendrá que pasar por debajo de tus piernas.

S5 A2 Los aros de saturno

La clase se divide en los 4 grupos iniciales de unas 4 o 5 integrantes. Se colocan en círculo y tendrán que pasarse la pelota entre ellos. Cuentan con 5 vidas, las cuales perderán cada vez que la pelota caiga al suelo, una vez que las pierdan todas se tendrán que sentar, con la posibilidad de levantarse en la ronda siguiente.

S5 A3 Quitar planetas

En los mismos grupos y con la misma disposición, los alumnos se pasan la pelota con las palas entre ellos, con la diferencia de que habrá un compañero en el medio que puede interceptar la pelota. Si intercepta la pelota se cambia el puesto con el último que dio a la pelota y este perderá una vida de las 5 que tiene. Cuando pierda todas las vidas se sentará, con la posibilidad de levantarse en la ronda siguiente.

Sesión 6:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro
2	2.1 2.2	2.1.1, 2.1.2, 2.2.1, 2.2.2
5	5.3	5.3.1, 5.3.2, 5.3.3
Descriptorios operativos de las competencias		STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3.
Contenidos de la sesión		1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5

Nº de la actividad	Nombre de la actividad	Variantes utilizadas
S6 A1	Infectado	<ul style="list-style-type: none">- El que es pillado, pasa a ser el que se la queda.- Cuando se para la pelota con las palas no se está pillado, si te da en una parte del cuerpo sí.
S6 A2	Circuito galáctico	<ul style="list-style-type: none">- 7 minutos por estación.- Contabilizar los puntos de cada estación para hacer una suma total de la puntuación de la clase.

SESIÓN 6: ACTIVIDADES

S6 A1 Infectado

Una persona se la queda, y tiene que ir a pillar a los demás dándoles con la pelota golpeada por las palas, este lleva un peto. Si te pillan pasas a ser el que pilla cogiendo el peto. Si la

pelota la paras con las palas no estarás pillado, solo te pillan cuando te dan en alguna parte del cuerpo.

S6 A2 Circuito galáctico

El circuito constaba de 5 estaciones, en cada una se trabajaban aspectos relevantes adquiridos durante la situación de aprendizaje, el control, la puntería, lanzamientos, desplazamientos... El grupo clase se divide en cuatro grupos de unos 4 o 5 integrantes, comenzarán en una estación e irán rotando cada siete minutos hasta haber pasado por todas ellas. Las puntuaciones obtenidas por grupo en cada estación serán registradas para a continuación realizar una suma total de los puntos obtenidos por toda la clase.

Estación 1: El impacto exacto. Había un total de 4 aros, dos pequeños, uno mediano y uno grande, en función de donde brotará la primera vez la pelota, se obtiene una puntuación u otra. El aro grande suma 1 punto, el aro mediano suma 2, y los aros pequeños suman 3 puntos. Cada equipo contabiliza sus puntos totales.

Estación 2: El grupo tiene que conseguir realizar el mayor número de formas geométricas, colocando previamente en función de la figura geométrica que quieren realizar y después pasándose la pelota con las palas. Se contabilizarán el número de figuras geométricas que se realizan.

Estación 3: Paredón galáctico. El equipo golpeará las pelotas con las palas contra una pared diciendo el nombre de quien debe dar el siguiente pase. Contabilizarán el número de veces que consiguen golpear todos sin que de dos botes en el suelo.

Estación 4: Cada alumno contará con 200 puntos, tendrán que realizar pases de una pala a otra sin que se caiga. Cada vez que se les caiga, perderán 10 puntos. Se contabilizarán los puntos que tienen al final del tiempo establecido.

Estación 5: Partidillo de tenis. Se contabilizarán el número de puntos que obtienen las dos parejas, y se sumarán.

10. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación que se va a realizar es de carácter formativo, realizándose durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para la recogida de información se utilizarán diferentes instrumentos y técnicas en relación con los indicadores de logro de cada criterio, los cuales

contarán con un porcentaje que constituirá la calificación. De estos indicadores hay algunos que son comunes a todas las sesiones, y por lo general se evaluarán mediante una lista de verificación, en la que se pondrá el indicador y se rellenará SI o NO en función de si se ha cumplido o no.

Otros indicadores se evaluarán mediante una escala de valoración, en la que se plasmará con qué frecuencia el alumno realiza lo que dice el indicador de logro.

Por último, hay un indicador que se evaluará mediante una rúbrica, en la que se valorará la presentación, la explicación del juego y la creatividad.

Indicador	Instrumentos y técnicas
2.1.1 Acepta los roles que tiene que desempeñar de forma individual y en grupo.	Lista de verificación
2.1.2 Propone estrategias de mejora en función de los resultados obtenidos.	Lista de verificación Registro anecdótico
2.2.1 Adapta adecuadamente sus acciones a las estrategias que requieren cada actividad.	Escala de valoración
2.2.2 Realiza las acciones adecuadas para para la consecución de los logros del equipo.	Lista de verificación
3.1.1 Verbaliza adecuadamente las emociones que ha sentido durante la sesión.	Lista de verificación Registro anecdótico
3.1.2 Controla sus reacciones emocionales hacia situaciones de conflicto.	Lista de verificación
3.1.3 Se esfuerza a la hora de enfrentarse a los retos propuestos en las clases.	Lista de verificación
3.2.1 Cumple las normas consensuadas durante las actividades.	Lista de verificación
3.2.2 Réplica las técnicas que utilizan sus compañeros.	Lista de verificación Registro anecdótico
3.2.3 Respeta a los iguales.	Lista de verificación Registro anecdótico
3.2.4 Muestra respeto hacia la maestra.	Lista de verificación Registro anecdótico

3.2.5 Proporciona consejos a los compañeros con más dificultades.	Lista de verificación Registro anecdótico
5.3.1 Emplea el desplazamiento, los saltos y los giros como recurso para lograr los retos.	Escala de valoración
5.3.2 Controla el móvil con las palas.	Escala de valoración
5.3.3 Ajusta la intensidad de golpeo a la situación motriz.	Escala de valoración
5.3.3 Adapta la respuesta motriz a la situación y objetivos de la actividad.	Rúbrica

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	%
Competencia 2	2.1 Llevar a cabo proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, empleando estrategias de monitorización y seguimiento que permitan analizar los resultados obtenidos y reconocer y mejorar el repertorio motriz. (STEM1, CPSAA3, CPSAA5, CE3) 7%	2.1.1 Acepta los roles que tiene que desempeñar de forma individual y en grupo.	5%
		2.1.2 Propone estrategias de mejora en función de los resultados obtenidos.	2%
	2.2 Adoptar decisiones y encadenar acciones en situaciones lúdicas, juegos y actividades deportivas, ajustándose a las demandas derivadas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos simulados de actuación. (STEM1, CPSAA4, CE1) 15%	2.2.1 Adapta adecuadamente sus acciones a las estrategias que requieren cada actividad.	10%
		2.2.2 Realiza las acciones adecuadas para para la consecución de los logros del equipo.	5%
Competencia 3	3.1 Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las	3.1.1 Verbaliza adecuadamente las emociones que ha sentido durante la sesión.	2%

	emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz. (CPSAA1, CPSAA2, CPSAA5) 9%	3.1.2 Controla sus reacciones emocionales hacia situaciones de conflicto.	2%
		3.1.3 Se esfuerza a la hora de enfrentarse a los retos propuestos en las clases.	5%
	3.2. Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, observando la aportación de los participantes. (CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3) 14%	3.2.1 Cumple las normas consensuadas durante las actividades.	2%
		3.2.3 Respeta a los iguales.	5%
		3.2.4 Trae el material necesario: Las palas	2%
		3.2.5 Proporciona consejos a los compañeros con más dificultades.	5%
Competencia 5	5.3 Combinar, con ayuda docente, situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.(CC2, CE1, CE3) 40%	5.3.1 Emplea el desplazamiento, los saltos y los giros como recurso para lograr los retos.	15%
		5.3.2 Controla el móvil con las palas.	15%
		5.3.3 Ajusta la intensidad de golpeo a la situación motriz.	10%
Competencia 6	6.3 Compartir los resultados de investigaciones o proyectos individuales vinculados a la actividad físico-deportiva, explicando y valorando el proceso llevado a cabo. (CCL1, CPSAA5) 15%	6.3.1 Diseña un juego motriz para jugar con las palas.	15%

Escala de valoración:

Indicadores	Muy bien	Bien	Regular	Mal
--------------------	-----------------	-------------	----------------	------------

2.2.1 Adapta adecuadamente sus acciones a las estrategias que requieren cada actividad.	Lo realiza en todas las ocasiones (1)	Lo hace con frecuencia (0,67)	Lo hace en contadas ocasiones (0,34)	No lo hace (0)
5.3.1 Emplea el desplazamiento, los saltos y los giros como recurso para lograr los retos.	Lo emplea en todas las ocasiones (1)	Lo emplea con frecuencia (1)	Lo emplea en contadas ocasiones (0,5)	No lo emplea (0)
5.3.2 Controla el móvil con las palas.	Lo controla en todas las ocasiones (1,5)	Lo hace con frecuencia (1)	Lo hace en contadas ocasiones (0,5)	No lo hace (0)
5.3.3 Ajusta la intensidad de golpeo a la situación motriz.	Lo ajusta en todas las ocasiones (1,5)	Lo ajusta con frecuencia (1)	Lo controla en contadas ocasiones (0,5)	No lo controla (0)

Rubrica trabajo escrito

Ítems a valorar	Bien	Regular	Mal
Presentación	La presentación es adecuada, la letra es clara y está organizado. (0,5)	La presentación no está mal, pero podría estar mejor organizada. (0,25)	La presentación es inadecuada, no se entiende la letra y no está organizado. (0)
Explicación del juego con dibujo	Explica el juego con detalles y presenta un dibujo que representa lo explicado. (0,5)	Realiza una explicación incompleta del juego sin presentar dibujo. (0,25)	No explica el juego ni presenta el dibujo. (0)
Creatividad	El nombre del juego es original y ha introducido diferentes variantes para hacerlo más dinámico. (0,5)	El nombre elegido es común, y presenta pocas variantes. (0,25)	No ha inventado un nombre para el juego ni le ha incluido variantes. (0)

11. ANEXOS



PALAS GALÁCTICAS

INSTRUCCIONES

Paso 1 → Con la ayuda de una regla abrimos el compás unos 10 cm, realizando un círculo de 20 cm de diámetro aproximadamente. Repetiremos este proceso en cuatro ocasiones, puesto que necesitamos 4 círculos.



Paso 2 → Recortamos los cuatro círculos con una tijera.

Paso 3 → Pegamos dos de los círculos entre sí uno encima del otro, y a continuación repetimos el proceso con los otros dos.

Paso 4 → Llegó la hora de decorar. Si tenemos alguna cartulina por casa, podemos recortarla con la forma del círculo para que sea el fondo. A continuación, pegamos los dibujos de nuestro logo, el cohete y los diferentes elementos del espacio habiéndolo pintado previamente. También podemos incluir nuestro nombre mediante un dibujo.

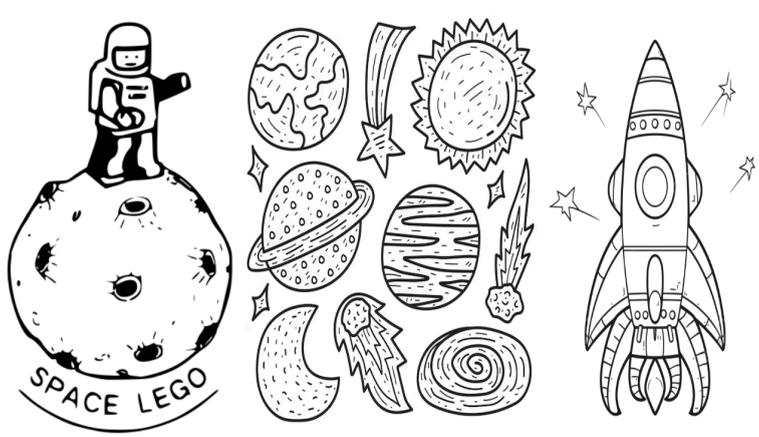
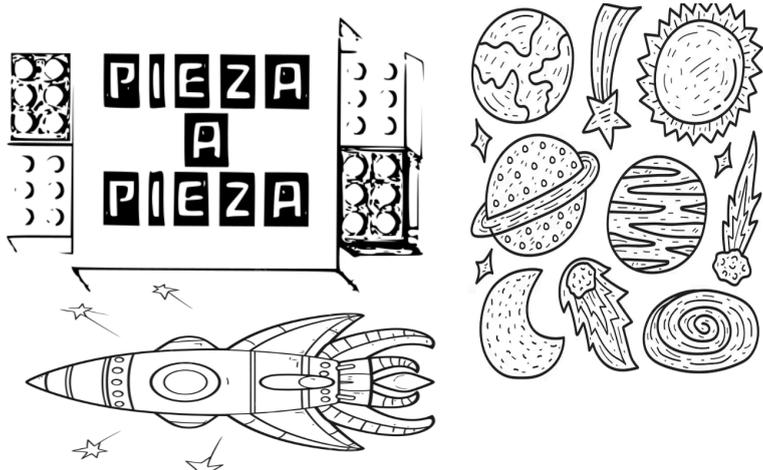


Paso 5 → Es hora de poner la goma elástica en nuestras palas. Para ello, con la ayuda de los 4 dedos de la palma de la mano medimos aproximadamente la distancia a la que haremos los cortes. Primero marcaremos con un rotulador donde realizaremos las incisiones que después realizaremos con la ayuda de una tijera. **OJO** ⚠ Mucho cuidado, si es posible hacerlo con la supervisión de un adulto. Cuando tengamos hechos los cuatro agujeros, mediremos con la ayuda de los 4 dedos de la mano la longitud de cinta elástica que necesitaremos. Después introduciremos los extremos de esta en los agujeros con la ayuda de las tijeras y ataremos con un nudo. Los extremos y el nudo tienen que quedar en la parte posterior de la pala.



Paso 6 → Por último, forraremos la pala con cinta adhesiva gruesa transparente, para protegerla y que nos dure lo máximo posible.

Podéis visualizar el tutorial que os subiremos en el campus virtual para verlo con más detalle.





*¿TE ATREVES A CREAR UN JUEGO
PARA LAS PALAS GALÁCTICAS?*

CURSO: NOMBRE:

Explicación del juego:

Representación gráfica

Modificaciones con justificación



Emociones galácticas

Después de la clase de Educación Física pinta las caras según te hayas sentido.



→ en las estrellas (feliz, contento, alegre...)

VERDE



→ perdido en el espacio (indiferente, aburrido...)

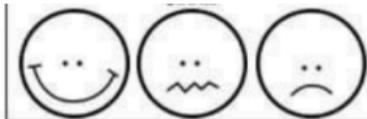
AMARRILLO



→ en un agujero negro (triste, enfadado...)

ROJO

Sesión 1



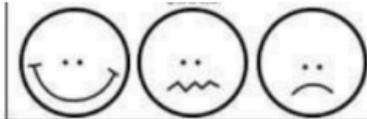
Sesión 2



Sesión 3



Sesión 4



Sesión 5



Sesión 6



REGISTRO RETOS PALAS GALÁCTICAS

**¿Conseguiremos
que el astronauta
Austing se ponga
contento?**

Grupo 1



Grupo 2



Grupo 3



Grupo 4



ANEXO 2: DIARIO DOCENTE

Primera sesión, 4º A

Comencé la sesión tranquilizando al alumnado y pidiéndoles que se sentaran para escuchar atentamente. Cuando estaban tranquilos, intervine diciendo: “Os voy a contar sobre qué trata la situación de aprendizaje, a través de una carta que me han mandado”. Algunos alumnos intervinieron diciendo: “¿Quién? ¿Quién es?”, contestándoles que cuando lea la carta lo sabrán. Ellos siguen insistiendo con curiosidad y ganas por averiguarlo. Viendo su interés y curiosidad, comencé a leer la carta. A medida que la leía veía como sonreían y mostraban ilusión y ganas. La última frase decía: “¡Sois mis grandes aliados, a por ello!”. A lo que un niño repitió: “A por ello”, mostrando sus ganas y alegría ante la propuesta.

Explique cómo tenían que registrar la consecución de los retos y cómo tenían que registrar las emociones que sintieran durante la sesión. A continuación, se prepararon y bajamos al polideportivo.

En los vestuarios explique el juego de calentamiento, el cual entendieron a la perfección puesto que era similar a otros que habíamos jugado anteriormente. Juan preguntó: ¿en este juego no vamos a utilizar las palas? A lo que contesté: “no, comenzaremos con las palas después del calentamiento”. Juan puso cara de tristeza y decepción, pues quería comenzar con las palas lo antes posible mostrando así sus ganas por desarrollar algo nuevo. Aun así, acepto la norma con una sonrisa.

Entramos al polideportivo y comenzaron a jugar. En la segunda ronda al elegir dos niños que se la quedaban algunos mostraron de forma no verbal que no querían quedársela, sin embargo, tres o cuatro saltaban en el sitio diciendo: “Yo, yo” reflejando en su cara alegría. Al terminar la ronda, Juan volvió a poner cara de decepción al ver que no hacíamos otra ronda, pero enseguida se le pasó.

Organicé los grupos asignándoles un lugar en la pista, y comencé a explicarles los retos. una vez explique los retos me pararon y me dijeron no expliques más retos, dándome a entender que querían que fueran sorpresa.

Mientras comenzaban con el reto uno, fui colocando las tarjetas de los retos y sus representaciones en el banco para que pudieran consultarlas siempre que necesitaran. De repente Luis vino y me dijo: “ya he terminado el reto uno, cual es el siguiente”, cuál es el siguiente. Reflejando sus ganas de seguir superándose.

Le comenté que tenía que esperar a que sus compañeros terminaran y que incluso podía ayudarles. A lo que respondió: “vale, lo haré”, con una sonrisa.

A lo largo de la sesión me fui desplazando por los grupos, mostrando mi ayuda y atención a aquellos que lo necesitaran. En una de las ocasiones al preguntar: ¿Qué tal vais? Silvia me contestó: “mal, no conseguimos dar 10 pases con cierta preocupación”. A lo que la conteste: “no pasa nada, lo importante es que lo estáis intentando”. Otra alumna me comentó lo mismo, me cuesta conseguir llegar a tal número de pases, a lo que yo actúe tranquilizándola y mostrándole que confió en que podrá.

Finalmente, todos superaron los dos primeros retos. Debido a las dificultades que alguno presento y al ser la primera sesión tome la decisión de dejar el reto 3 para otra sesión y centrarnos con el 4 y el 5.

Comenzaron con el reto 4, casi todos se acercaban a contarme lo que habían conseguido demostrando orgullo. Durante el desarrollo del reto cuatro, en un grupo surgió un conflicto. Julia se había sentado, estaba llorando y no quería seguir participando. Me acerqué y le pregunté qué había pasado a lo que me contestó: están tirando muy fuerte la pelota y así va a ser imposible conseguir el reto y yo así no quiero jugar, mostrándose derrotada, además me han dado en la cara con la pelota. Primero ataje el tema del golpe en la cara, diciéndole que habría sido sin querer. Y a continuación reuní a todo el grupo para que me contaran lo que había ocurrido. Julia: “he propuesto que demos a la pelota con menos fuerza para poder alcanzar los 10 pases”. Jorge y Víctor: “nosotros estamos tirando la pelota así” (demostración). Corté la demostración, y les dije: “Julia está proponiendo una estrategia para conseguir el reto, somos un equipo y tenemos que intentar utilizar las estrategias que otros plantean para poder superar los retos. Si Julia no consigue el reto, vosotros tampoco lo conseguiréis. Por lo que seguid el consejo de Julia, o al menos intentadlo. Una vez dicho esto, siguieron jugando, consiguiendo finalmente el reto. Poco después nos reunimos todos en un círculo, y les pregunté cómo se habían sentido. Todos, salvo los que habían tenido conflictos o dificultades se habían sentido bien.

Segunda sesión, 4ºA

Comenzamos la sesión en clase, explicando la ficha de creación de un juego con palas galácticas. Lo introduzco diciéndoles: ¿os acordáis de que me preguntasteis si podemos jugar con las palas al colpbol?. A lo que contestaron: “sí, con gran entusiasmo”. Seguí diciéndoles: “os tengo una sorpresa, vais a poder crear un juego cada uno en el que utilicemos las palas galácticas”. Expresaron su alegría con lenguaje no verbal. Y Pablo dijo: “¡¡¡Palchbol!!!”

Les expliqué como lo tenían que realizar, incidiendo en que no se repitieran y fueran creativos. Una vez termine la explicación, bajamos al polideportivo y en el vestuario les explique lo que íbamos a realizar. Tenía planificado dar 4 vueltas al campo, movilidad articular y un juego como parte de activación. Cuando dije lo de las vueltas al campo. Algunos pusieron cara de tristeza y dijeron ¡NOOOO!. Por lo que les di la posibilidad de elegir. realizamos una votación y por mayoría eligieron el juego. Era un juego al que habíamos jugado previamente y que les gustaba mucho.

El juego consiste en pasar las pelotas de un campo a otro con las palas, de forma que queden menos pelotas en un campo que en el de los contrarios. Cuando suena el silbato no pueden lanzar más pelotas al otro campo. La primera vez que paré el juego fue para decirles que elevarán la pelota y que incluso podían coger las pelotas y sacar, para que trabajaran el saque. La segunda vez que paré el juego, fue para dar feedback, pero hubo alguna queja porque había niños que después de tocar el silbato seguían tirando bolas. Pregunte ¿qué pasaba? pero ninguno respondió. Por lo que recordé que a mí no me importaba cuántas balas había en cada campo, sino... a lo que Jesús me cortó y dijo: “que practiquemos con las palas”. A lo que conteste efectivamente, quiero que practiquéis, mejoréis el saque y ver vuestro progreso. La última vez que paré el juego, hubo quejas pues querían seguir jugando: “¿podemos otra ronda?” decían, mostrando en todo momento interés y ganas de participar. Les conteste que, si nos daba tiempo a terminar los retos, podríamos jugar al final de la clase.

Cuando recogieron todas las pelotas que había por el suelo, nos colocamos en un círculo y comencé a explicarles los retos que quedaban pendientes del anterior día. Hice un cambio, y comenzamos con el 5, para que pudieran practicar para el 4. Enseguida se pusieron a trabajar. De repente observó que Carolina estaba sola en la portería sin saber qué hacer, cuando previamente le había asignado un grupo, ya que en la sesión anterior no estuvo.

Fui a buscarla y la acompañé hasta su grupo, cuando llegamos Jesús me dijo: Carolina no está en nuestro grupo. a lo que le dije: “ahora sí, porque ella no vino el otro día, y vosotros hoy sois uno menos”. Parece que no le gustó mucho la idea. por lo que les dije: “ayudad a Carolina, y explicadle lo que tenéis que hacer”.

Fui pasando por los grupos viendo cómo iba cada uno, y me iban transmitiendo sus progresos. Uno de los grupos me dice que ya ha conseguido el reto 5, por lo que les digo que me lo enseñen. Comienzan a pasarse las palas entre ellos diciendo las vocales. Los corté porque observé algo que me llamó la atención. Me dirijo a dos ellos, Guillem y Claudio, diciéndoles: “tenéis que dar más oportunidades a sus compañeras, porque si no se la pasáis primero no conseguiréis el reto y segundo ellas no podrán mejorar”. Guillem contesta: “es que fallan mucho, le digo: “Se están esforzando mucho y si no le dais posibilidades no podrán mejorar”, zanjando así el tema. Observó cómo siguen las indicaciones, y proporcionan ayuda a las compañeras, consiguiendo poco después el reto 5.

Me acerco a otro grupo, y Jesús me comenta: con Carolina es muy difícil, porque falla. Le recuerdo: “tenéis que ayudar a vuestros compañeros, podéis crear estrategias para conseguir el reto, e ir probando cual es la más adecuada”. Me contesta: “Jo es muy difícil”. A lo que intervengo diciendo: “Intentadlo”.

Sigo desplazándome por los grupos, uno de ellos iba quizá más retrasado, y me comenta una de sus integrantes, Inma: “podemos hacer otra ronda, aunque no sea seguida”. Le comenté: “no, vosotros podéis perfectamente realizar las tres rondas, así que... ¡¡¡ A por ello!!!”, intentando animarla. Jesús se acerca y me comenta que han superado el reto, a lo que le contesto. “¡¡¡Ves como sí que podríais!!!” y me dice: “sí, pero ha sido muy difícil porque Carolina a veces fallaba”. Le recuerdo que tiene que seguir ayudando a su compañera.

Todos superan el reto 5, y pasan al cuatro. les explico lo que tienen que hacer a cada uno, y comienzan a practicar, para después cronometrar. Como todos estaban en el mismo punto y querían que les cronometrará, les comente que uno del grupo podía contar los pases, y el otro podía contar hasta 30, ya que eran cuantos pases daban en treinta segundos.

Para finalizar, nos reunimos todos en un círculo y les pregunté: “¿cómo os habéis sentido hoy?”. Algunos comentaron que estaba mal, por lo que les dije que levantaran la mano, en vez de estar hablando todos a la vez. Levantaron la mano 4 personas. Por un lado, Carolina,

que dijo: me he sentido mal, porque debido a mi problema de vista en ocasiones no veo cuando viene la pelota y fallo. Jesús, que era el que se quejaba de forma muy respetuosa ante los fallos de Carolina, intervino y dijo: ahh,era por eso, pues haberlo dicho. Aun así, Jesus y su equipo siempre mostró una actitud positiva ante su compañera ayudándole e incluyendo estrategias que pudieran beneficiar al equipo.

Esto no ocurrió en el grupo de Guillem y Claudio, donde aun habiendo intervenido diciéndoles que ayudaran a sus compañeras no lo hicieron todo lo que deberían, puesto que dos de las que se sentían mal eran ellas, Paola y Cristina. Ellas no quisieron manifestar sus motivos en alto, pero me lo comentaron posteriormente. Una de ellas me dijo: “me siento mal porque los chicos no me pasaban la pelota y me quedaba mirando”. La otra me comentó que: “los chicos cuando fallaban se enfadaban y daban con las palas golpes en el suelo”.

Les comenté: “eso me lo tenéis que decir durante la sesión para yo poder atajar el problema antes, aun así, gracias por contármelo y en la próxima sesión lo solucionaremos y si es necesario haremos cambio de grupo.

Por último, Pablo comentó que se sentía mal porque cuando iba a sacar Oscar, Enzo intervenía y no le dejaba sacar. Añadió: “Eso me pone muy triste”. A lo que les contesté: “Que eso no podía ser, recordando de nuevo que tenían que establecer un turno de saque y que el que acordaran tenía que cumplirse”. Aquí Pablo demostró tener mucha empatía hacia su compañero Pedro, y quiso manifestar lo que Enzo estaba haciendo mal.

Una vez todos expusieron cómo se sentían, les recordé que lo registraron, y a su vez les dije: estáis trabajando muy bien, os estáis esforzando mucho y yo veo vuestro progreso, seguid así. Recogimos todo y fuimos al vestuario, para después irnos a casa.

Tercera sesión, 4ºA

Comenzamos la sesión en clase recordando la fecha de entrega del trabajo de creación de un juego para las palas, recordando los registros de retos y de las emociones. Guillem preguntó: “¿vamos a empezar a jugar a nuestros juegos?” Contesté: “no, lo haremos en la quinta sesión”. A lo que algunos reaccionan con expresión de tristeza.

Les digo que cojan su neceser, las palas y la botella de agua, nos ponemos en la fila y nos vamos. En el vestuario les explico que vamos a activarnos mediante 3 vueltas al campo y movilidad articular. Algunos suspiran, mostrando sus pocas ganas de correr.

Cuando entramos en el polideportivo empezaron a correr de inmediato, y cuando terminaron, hicieron un círculo, comenzamos de abajo arriba, realizando movilidad articular y algún estiramiento. Una vez terminamos, recordamos por donde nos quedamos el otro día, y comenzaron con el reto 4 utilizando una estrategia que ellos mismos propusieron en la anterior sesión. Se pusieron a trabajar y poco después surgieron los primeros conflictos. En uno de los grupos, Jesús manifiesta frustración porque no consiguen el reto. Dice: “No lo conseguimos, están distraídos y haciendo el tonto”. Me lo comentó personalmente sin hacerlo delante de sus compañeros. Les reuní a todos, y les comenté: la implicación de cada uno de vosotros incide en el grupo, por lo que debéis de esforzaros y dejar a un lado las tonterías y las distracciones”. Algunos se dieron por aludidos y comentaron enfadados: yo no estoy haciendo el tonto, yo me estoy esforzando... Zanjé el tema, y les invité a que siguieran practicando para el reto.

En el otro grupo, observé que dejaban tocar la pelota a las chicas en contadas ocasiones, intervine diciéndoles: “es necesario que todos toquéis la pelota para que podáis progresar, asi que por favor darles la oportunidad a vuestras compañeras de que participen y puedan progresar”.

Guillem dice: le pasamos la pelota, pero casi siempre fallan.

Claudio: ellas tocan la pelota igual que nosotros, pero fallan.

Las chicas dicen: “si estamos tocando la pelota, pero no tanto como ellos porque fallamos y no nos la pasan tanto”. Repetí que tenían que darles la oportunidad de progresar y participar.

En el otro grupo, Jesús seguía molesto porque expresa sus quejas hacia sus compañeros en repetidas ocasiones, cuando fallan, cuando se ríen, cuando están distraídos. Él se lo hace saber de diferentes formas, pero a medida que aumenta su enfado y ganas por superar el reto lo hace de peores formas.

Consiguen ir superando retos, logrando compenetrarse y organizarse. Una vez lo consiguen les reuní para hablar de cómo se había sentido.

Iván expresa: “Mal, porque cada vez que fallo Jesús se enfada y se queja. Pero cuando él falla no pasa nada”.

Carla dice: “Mal, porque cuando fallamos Jesús se queja y nos dice que estamos haciendo el tonto”.

Carolina: “Regular, porque Jesús dice que estoy haciendo el tonto cuando me rio”.

Julia: “Fatal, porque Jesús nos echa la culpa por fallar”.

Una vez terminaron de comentar cómo se sienten y los motivos, me dirigí a toda la clase y les dije: “tenemos que aprender a decir las cosas a los compañeros con cariño y respeto, de forma que no se sientan mal. Si vemos que a alguien le cuesta y se equivoca, bastante mal estará por equivocarse como para encima recalcarle y culpabilizarle. Por lo que podemos ayudarlo a mejorar y preguntarle si necesita algo. Quizá así se sientan mejor”.

Jesús se siente atacado y repite en varias ocasiones: “yo no les he dicho nada malo”. Aun así, entendió lo que se estaba exponiendo.

Del otro grupo, intervino Pablo: Guillem no deja dar a los demás, se pone en el medio y da a casi todos los pases. Me dirijo a Guillem, y le digo que tiene que procurar que den a la pelota a los demás compañeros para que estos puedan participar. Le propuse que cuando vayan a dar un pase digan “YO”, “MÍA” ...

Hubo una compañera que se salió del juego y no quiso hablar del tema ni decir que la había ocurrido, pero preguntando sus compañeros expusieron que se encontraba así porque fallaba y seguramente ellos se quejaban de ello.

Les di la enhorabuena por su trabajo y les recordé lo que teníamos que trabajar, hablar con respeto y cariño a los compañeros y proporcionarles nuestra ayuda y apoyo. Recogieron y nos fuimos.

Cuarta sesión, 4ºA

En el aula desarrollamos las rutinas establecidas y una vez terminadas, se preparan, cogen sus palas, su botella de agua, su neceser y se ponen en la fila. Después, bajamos al polideportivo, donde les expliqué el juego que iban a desarrollar para activarse. Una vez explicado, pregunté

si había dudas, y aclaré todas aquellas que me hicieron saber. Comenzaron a jugar, cuando terminaron la primera ronda se acercaron y realizamos cambios en cuanto las personas que pillaban, realizamos otras dos rondas.

Cuando doy por finalizado el juego nos pusimos en círculo y me comentaron por donde nos llegábamos. Les quedaba la segunda parte del reto tres, por lo que se pusieron enseguida a trabajar.

Cuando los dos grupos lo consiguieron, se acercaron a mí y les expliqué el siguiente reto. Les pedí que se distribuyeran por el campo, cuando estaban les entregué las pelotas grandes y empezaron a desarrollarlo.

Durante el juego, observé dos niñas en uno de los equipos que les costaba seguir el ritmo de los compañeros, por lo que les reuní, y les pedí que ayudaran a sus compañeras y le pasaran la pelota para que pudieran seguir mejorando. Estas niñas, se preocupaban de que todos toquen el balón, y cuando remataban, expresaban descontento al fallar, pero no dejaban de intentarlo en ningún momento, hasta que lo conseguían.

Los dos grupos celebraban cada punto que obtenían, en alto y con grandes celebraciones, algunas dignas de un partido de fútbol. Pedí a uno de los grupos que no celebraran los puntos tan efusivamente, que lo hicieran en bajo y entre ellos. Cuando el otro equipo conseguía puntos lo festejan de forma notable. Por lo que Jesús se acercó a mí, y me dijo: ¿Por qué ellos celebran los puntos tan alto? Le dije: “todavía no les he dicho nada, se lo diré después”. Él contesta: “Claro, tendrán pocos puntos, por eso les dejas celebrar”. Nada más lejos de la realidad, eran parecidos en cuanto a puntos.

Me acerqué al otro grupo, y le pedí lo mismo que al otro: “celebrad los puntos de forma calmada y sin armar tanto escándalo”. Claudio dice: “no podemos, porque somos niños”. Guillem recalca: “claro, no sabemos expresarlo de otra manera”. A pesar de sus respuestas, los dos grupos comenzaron a celebrar sus logros de forma más calmada, para que no intercediera en el otro grupo.

Cuando me acerqué para preguntarles cómo iban, me comentaron cuantos puntos llevaban e insistían en saber cuántos puntos llevaba el otro grupo. No le doy importancia, y les dije que después se lo explicaría. Paré el juego, y les comenté “ahora lo realizaremos con pelotas pequeñas”. Algunos expresaron su percepción.

Pablo comentó: “Que difícil, eso es imposible”.

Jesús: “¡Qué reto!”

Miriam: “No sé si lo conseguiremos”.

Les dije que quizá era más difícil, pero que estaba segura de que lo podrían conseguir.

Se pusieron a jugar, y observé cómo se desenvolvían los diferentes grupos. Por lo general lo hicieron bastante bien, y una vez consiguieron más o menos una puntuación similar los dos grupos, paré el juego para explicarles cómo iba el marcador de puntos.

Les reuní en un círculo y empezaron a preguntar: “¿quién ha ganado? ¿cuántos puntos tenéis?” refiriéndose al otro grupo. Por lo que, al ver sus reacciones, les expliqué que la puntuación era lo de menos, ya que lo que me importaba era que mejorarán, y que ayudarán a sus compañeros. Aun así, les comenté que, aunque jugáramos en dos grupos los puntos que había obtenido cada grupo eran un logro de todos. Realizaron entre ellos la suma de los puntos obtenidos y expresaron gran alegría al ver que entre todos habían conseguido un número muy bueno de puntos. Pero, no contentos con ello, me preguntaron: ¿cuántos puntos han obtenido las demás clases? No solo a modo de curiosidad, sino con ese afán que tiene la competitividad de ganar. Les comenté que eso no era relevante, que lo realmente importante era su marcador, sus progresos y su saber estar y compañerismo.

Estaban un poco revueltos, por lo que al preguntarles cómo se había sentido expresaron que muy bien por lo general, se les veía distraídos y muy contentos, ya que era viernes a última hora.

Carolina, se acercó a mí, y me dijo: Jesús me ha reñido cuando he fallado. Me lo dice de forma personal, y le sugiero que hable con Jesús y le diga lo que le molesta, para que Jesús se dé cuenta y mejore su actitud ante ella. Les pedí que ayudaran a recoger el material y nos fuimos.

Quinta sesión, 4ºA

La sesión comenzó en el aula donde los alumnos leyeron sus proyectos de niñas a leyendas. Cuando terminaron les indiqué que faltaban juegos por entregar y que el próximo día sería el

último día para poder entregarlo, contándoles las consecuencias que tiene si no se entregará. Previo a bajar al polideportivo les pregunté quien no tenía palas, para poder dejárselas.

Cuando todos estaban listos, bajamos al polideportivo, en el vestuario les expliqué que íbamos a comenzar a jugar a sus juegos, pero que antes íbamos a realizar un juego para retomar ya que habíamos hecho un pequeño parón.

Guillermo no podía hacer Educación Física, por lo que le propuse que observará cómo trabajaban los compañeros y que pensará qué variantes o estrategias se podrían introducir. Le pregunté si le parecía bien. Y con gran ilusión, me contestó que sí, que le parecía una buena idea.

Una vez los compañeros se pusieron con el juego propuesto, Guillermo se acercó y me dijo: He observado que a algunos se les cae la pelota muy pronto, por lo que podríamos poner tres vidas, para que pudieran participar más.

Cuando todos terminaron, les reuní para introducir esa nueva variante. Les pareció buena idea, por lo que comenzaron a jugar, esta vez contabilizando los pases o botes. Cuando pasó un tiempo y la mayoría terminaron, paré el juego y los reuní. Me prestaron su ayuda para realizar la suma de los puntos, y esperaron entretenidos unos con otros. Cuando terminamos el recuento, les pregunté si creían haber llegado a mil, a dos mil, a tres mil... etc. Levantaron la mano, con energía y satisfechos de su trabajo, hasta que llegamos a los 5.000, donde nadie levantó la mano y verbalizaron: “A tanto no hemos llegado”.

Les comuniqué que no solo habían llegado a 5.000, sino que tenían más de 6.000 puntos. Lo celebraron enérgicamente expresando su alegría y orgullo por lo que habían conseguido, algunos se abrazaban, saltaban y hacían gestos típicos de las celebraciones de fútbol.

Cuando su euforia volvió a su estado normal, se mostraron preocupados, ya que querían saber que habían logrado otros grupos. Les comenté que uno de los otros grupos lo ha realizado, pero sin vidas, por lo que el resultado no es para nada comparable, y que la otra clase todavía no lo había realizado. Insisten en saber qué puntuación ha conseguido la otra clase, y les respondo tajante: “no es relevante, lo que os debería de importar es lo que habéis conseguido vosotros”.

Realizaron dos rondas de abecedario alienígena, para después pasar a jugar a sus juegos. Comenzamos con el primer juego, que sale por sorteo. El juego elegido lo explicó Ismael, este lo celebró entre comentarios de sus compañeros como: “¡Qué suerte!”, “Jolín, yo quería...”. Les tranquilicé diciéndoles: “todos vamos a desarrollar nuestros juegos, pero para ello nos tenemos que organizar y atender a los compañeros que explican”.

Ismael comenzó a explicar su juego, cuando terminó, comenzaron a alborotarse por los agrupamientos. No se ponían de acuerdo para los agrupamientos, por lo que hubo disputas, y perdimos mucho tiempo.

Cuando consiguieron por fin agruparse, uno de los niños se apartó del grupo y dijo: yo no juego. Era Guillem, me acerqué a él y le pregunté qué ocurría. Me dijo: yo no quiero jugar con ese equipo, fallan mucho, no se mueven y encima tengo que hacerlo yo todo. Yo quiero ir con mi amigo Claudio. Señaló a Claudio, y me dijo: ves él también está triste porque no estoy en su equipo. Le digo, de acuerdo, hacemos un cambio. Realicé el cambio, y Leire resopló diciendo: “Puf, expresando su descontento por el cambio”.

Comenzaron a jugar y Guillermo poco después me comunicó que él introduciría una regla: “Cuando retienen la pelota, que el árbitro golpee la pelota hacia arriba para retomar el juego”.

Introducimos la norma, y jugaron durante unos minutos más. Cuando paramos el juego, hay múltiples quejas. Les pedí que se sentarán para comenzar la reflexión.

Por lo general hay unos 4 o 5 chicos que verbalizaron haberse sentido mal, puesto que no han jugado a sus juegos o porque han tenido poco tiempo para jugar a lo que ellos quieren.

Les comenté “Podremos jugar más el próximo día, y realizaremos una clasificación de los juegos para poder jugar a todos sin que nos llevé tanto tiempo explicarlos y organizarnos”.

Por otro lado, Paola, comentó que se siente mal, pero que no sabe el porqué. Por último, el compañero Guillermo, que no ha podido realizar la práctica, pero que ha introducido estrategias y ha participado en todos los juegos, dice: “Muy bien, porque he visto como mis compañeros mejoran, y he tenido un papel en la sesión diferente en la que he participado aún sin jugar”. He rematado la sesión, valorando su esfuerzo y asegurándoles que en la siguiente sesión jugaremos más a sus juegos.

Sexta sesión, 4ºA

Comenzamos la sesión en el aula, comprobando quien tenía las palas, para poder dárselas antes de bajar. Antes de bajar les recordé que sus juegos los clasifiqué unificando las normas que cada uno propuso para poder realizar el mayor número de juegos posibles. a continuación, se prepararon y bajamos al polideportivo, allí en el vestuario les introduje el juego de activación, que crearon dos compañeros, Paula y Jesús. Recordamos las normas y le pedí a los responsables que cogieran el material necesario.

Una vez dentro, comenzaron a jugar, el juego se caracterizó por su dinamismo y la participación de todos los compañeros. A la hora de parar el juego para pasar a otra actividad, muchos alumnos protestaron, debido a que se lo estaban pasando muy bien y no querían cambiar de actividad. Guillem: “Jolín, vamos a jugar otro poco que es un juego divertido”. James: “yo no quiero cambiar de actividad, este juego es muy bueno”. Debido a sus quejas, les planteé lo siguiente: “Dejadme que os explique lo que vamos a hacer, y si preferís seguir jugando a esto en vez de pasar al siguiente juego lo hacemos”. Todos aceptaron.

Explique el siguiente juego, que consistía en jugar al deporte alternativo Colpbol cambiando las manos, por las palas. Es un juego que habían pedido en numerosas ocasiones, y que tres de sus compañeros propusieron introduciendo diferentes variantes muy interesantes.

Enumere y ejemplifique las diferentes normas nuevas del juego con la colaboración de los niños que los habían creado y de algunos compañeros que se ofrecieron como voluntarios. Una vez propuse la actividad, las quejas se disiparon, debido a que la actividad les gustaba más que la anterior.

Pero enseguida mostraron gran inquietud por cómo se hacían los grupos. Jesús: “Nos podemos poner en cruz”. Por lo general los grupos están asignados en función de cómo están sentados en clase, y querían ponerse los equipos de clase en cruz. Sin embargo, quería ver cómo hacían ellos sus propios equipos mixtos, por lo que elegí a dos personas, Nicole y Danyelo. Les explique la dinámica: “si eres chica eliges a un chico, y viceversa, alternando cada vez que nos toque elegir”. Para facilitar su comprensión, les puse un ejemplo. Comenzaron a elegir, y observe como varios niños se escondían detrás de otros cuando elegía el grupo al que no querían ir. Al verlo, les llamé la atención, pidiéndoles que se pusieran en frente, y se separarán de las personas ya elegidas.

Una vez hechos los grupos, los cuales quedaron bastante equilibrados, Pilar, se quejó: “aquel grupo es mejor que este”. Le dije que no había ni mejores ni peores. Cada grupo estableció un orden de saque y un orden de portero, primero para organizarse y segundo para que no hubiera conflictos en ese aspecto.

Jugaron dos partes de 7 minutos cada una, mostrando cada equipo un gran interés por participar y disfrutar del partidillo. Observé como todos tocaban el balón, todos se movían y participaban. Poco antes de que se acabara la segunda parte, un equipo marcó un gol. Al ver el revuelo que causó, puesto que el otro equipo no estaba de acuerdo en cuanto a cómo se había actuado, paré el juego.

Les pedí, que se sentaran en un círculo, para realizar la reflexión grupal. Viendo lo nerviosos que estaban, empecé preguntándoles qué había ocurrido. Comenzaron a hablar todos a la vez, quejándose muy enfadados.

Cuando por fin consigo enterarme de lo ocurrido, comienzo a ver como se burlan unos de otros. Resulta que habían marcado gol, pero que había sido córner. Pero uno de los del equipo contrario había seguido la jugada, le había quitado el balón y habían rematado a puerta. Ramón, asume lo que ha ocurrido: si, yo he sido el que ha continuado cuando era córner. No me he dado cuenta. Los demás, siguen chinchándose unos a otros.

Intervengo para realizarles una pregunta: “¿Creéis que es mejor que gane un solo equipo o que todos ganemos?” Sacando a relucir la competitividad que les caracteriza, muchos de los niños dijeron: que gane un solo equipo.

Natalia y Paola muy enfadadas contestan: “no es normal, solo queréis el bien para vosotros.”

Guillem sigue con su discurso: es más divertido que gane solo un equipo.

Paola muy indignada contesta: “¿y si estás en el equipo que pierde?” “¿Cómo te sentirías?”

Guillem contestó: “me la pela”. Iago intervino: “Guillem, respeta, ante todo hay que respetar. Yo estoy de acuerdo con Guillem, es más emocionante competir, pero siempre y cuando se respeten las normas y a los compañeros”.

James: “Yo creo que si hay un equipo ganador es mejor”.

Guillem: “Claro, por eso está enfadada Pilar, porque ha perdido”.

Pilar: “No estoy enfadada por eso, me molesta tu comportamiento, porque solo micras por ti mismo”.

Viendo que la conversación se alargaba, y no llegábamos a una conclusión, les ofrecí mi opinión. “Considero que si todos cooperamos para conseguir algo unidos, la satisfacción va a ser mayor, que si hay un solo equipo ganador y encima les chinchamos por haber perdido”.

A continuación, les pregunte como se habían sentido:

Claudio: “Mal, porque hemos perdido”.

Nicolas: “Mal, por lo mismo de Claudio”.

Pilar: “Mal, porque no me gusta el comportamiento tan egoísta que tiene Jesús”.

Paula: “Mal, porque no entiendo que prefieran ganar solo ellos, en vez de ganar todos”.

Los demás, manifestaron sentirse bien. Jesús: “bien porque hemos jugado al colpbol con palas”. Nicole: “bien, porque he tocado muchas veces la pelota”. Samara: “bien, porque he participado y me he esforzado mucho”.

Recogieron el material y subieron a clase, donde me entregaron el registro de las emociones de las 6 sesiones de la situación de aprendizaje.

Primera sesión, 4ºB

Comenzamos la explicación una vez ha venido Lucía, que le tocaba hacer la megafonía ese día. Antes de empezar la explicación pregunté: “¿Todos tenemos palas?” a lo que me contestaron que sí, salvo dos personas que se acercaron a mí. Adriana dice: “se me han olvidado, pero si las tengo hechas”. A lo que le contesté: “te dejo yo unas, pero el próximo día trae las tuyas”. A lo que contesta: “vale, muchas gracias”. África me dice: “a mí se me han olvidado hacerlas”. Le contesté: “no hay problema, te dejo yo unas, pero para el próximo día hazlas porque cuenta para nota”. Introduje la situación de aprendizaje diciendo: me han enviado una carta” a lo que María contestó: “¿Quién? ¿Quién?”. Empiezo a leer la carta y puedo ver cómo despierta su interés. Una vez he terminado les presento a Austing el astronauta que nos envió la carta. Les expliqué cómo tenían que hacer el registro de los retos, y enseguida establecieron un orden para registrarlos cada día. A continuación, les explique el registro de emociones.

Una vez explicado todo, se prepararon, se pusieron en la fila y bajamos al polideportivo.

Ya en el vestuario, Patricia comenta que no hemos terminado el partidillo de Colpbol, a lo que le contesté que sí que lo habíamos terminado y que ahora estábamos en una situación de aprendizaje diferente, aun así les comenté que el próximo día les daré una sorpresa, a lo que María contesta: “Me encantan las sorpresas”.

Explicué el juego de activación y me preguntaron varios si vamos a utilizar las palas para el juego. Dije: “No, las utilizaremos una vez hayamos terminado este juego”. Carlos contesta: “ya se fastidio, con cara de desilusión”. Pedro: “Jo, no podemos utilizar las palas”. Mostrando así sus ganas por empezar a utilizar las palas. Jugaron una ronda, e hicimos un cambio en las personas que pillan. Pregunté quien se ofrecía voluntario, y varios saltaron en el sitio diciendo “yo yo...” Mostrando ganas e interés por participar.

Una vez terminado el juego, introduzco los retos y cómo van a estar distribuidos en el campo. Comenzaron con el primer reto, y fui acercándome por los grupos para ver cómo van y si fuera necesario proporcionarle alguna ayuda, recomendación o indicación. En uno de los grupos, me dijeron: “Vamos bien, hemos terminado todos menos Alberto”. A lo que les contesto ayudad al compañero a que consiga el reto para que podáis pasar al siguiente reto. Carlos me pregunta: “¿Cómo lo ayudamos?” Le digo: “podéis contarle como lo harías vosotros, qué estrategia utilizarías...”. Enseguida trataron de ayudarle, proporcionándole consejos o enseñándole de forma representativa como lo harían.

María se acerca a mí, y me comentó que le ha dicho a una compañera que no se cruzará para no interceder en los retos de los demás. Puesto que previo a comenzar les he comentado que cuando se les fuera la pelota vayan por fuera del campo a buscarla para no molestar a los demás compañeros. A lo que la he contestado: “está muy bien que hayas comentado eso a tu compañera, muchas gracias”.

En los demás grupos desarrollaron los retos de forma fluida, destacando su capacidad de organización en el campo y su implicación por conocer los retos y superarlos. No han surgido conflictos durante la práctica.

Cuando me he pasado por los grupos para ver cómo les iba he podido observar algunas dificultades en ciertos alumnos, por lo que les he dado la posibilidad de hacer los pases con un bote.

Una vez terminada la sesión nos hemos reunido todos en círculo, y les he preguntado cómo se han sentido. María ha contestado: “super bien”, Roberto ha dicho: “bien”, y Adriana me ha dicho: “bien, me he echado unas risas”.

Por lo general, todos han manifestado haberse sentido bien. Por último, les he preguntado: “¿Hay algo que me queráis contar? ¿Hay alguien que se haya sentido regular?”, a lo que han contestado que no, que todo estaba bien.

Les he transmitido mi percepción sobre la sesión, hemos recogido y nos hemos ido al vestuario. A continuación, hemos subido a clase y han hecho los registros correspondientes.

Segunda sesión, 4ºB

Comenzamos siguiendo las rutinas que comenzaron a hacer poco antes de empezar la situación de aprendizaje. Una vez hemos terminado, los alumnos empezaron a preguntar si podían levantar la hoja que tenían encima de la mesa, pues les había dicho que no podían levantarla hasta que yo dijera. Reflejando su curiosidad ante lo que había. Les di el visto bueno para que levantaran la hoja, y exclamaron: “¡¡¡Ya lo sabía!!!”. Era la ficha en la que tenían que diseñar su juego con palas galácticas. Les expliqué cómo tenían que realizarlo y algunos alumnos demostrando su implicación dijeron: yo ya sé que juego hacer. Felipe dijo: “¿te lo puedo entregar mañana?”. Percibí en ellos ilusión y ganas por realizarlo.

Una vez terminada la explicación, bajamos al polideportivo y en el vestuario les expliqué el juego de activación, que ya conocían y mostraron alegría al decírselo. Comenté a los encargados el material que necesitábamos, y entramos en el polideportivo.

Cuando terminó la primera ronda, hubo caras largas debido a que alguno siguió tirando pelotas una vez ya había sonado el silbato. Les recordé que aquí no había un ganador ni un perdedor, sino que todos ganábamos aprendiendo. Enseguida alegraron el rostro y siguieron jugando. Paré el juego, y les pregunté si ya habían entrado en calor, a lo que algunos contestaron exhaustos “siii”.

Les pedí que recogieran las pelotas del campo y que a continuación hicieran un círculo, para continuar explicando los retos que íbamos a realizar en esta sesión. Comenzamos por el reto cinco, que consiste en dar pases entre los compañeros diciendo una vocal en cada pase, con el objetivo de llegar hasta 3 rondas. Con este reto practicarían para el siguiente que sería el reto

cuatro que consiste en dar pases entre los compañeros, contabilizar cuántos somos capaces en dar en 30 segundos y después batir ese récord.

Comenzaron a trabajar, y yo fui pasándome por cada grupo, preguntándoles cómo iban. Joaquín me comentó: “mal, no damos una”, y le conteste, seguid intentándolo. Pedro me dijo: “regular, solo llegamos a dos rondas”. Los animé dándoles consejos como: “controlad la fuerza del golpeo en función de la distancia a la que esté la persona a la que le queremos dar el pase”. A pesar de que les costó, poco a poco fueron viendo sus resultados, y se mostraban más alegres y participativos. Superaron el reto 5 sin dificultad, y pasaron a hacer el reto 4. En este reto reorganice los 4 grupos en dos grupos, para facilitarles la tarea y lograr conseguir superar el reto. Recalcando en todo momento la importancia de controlar la fuerza en función de la distancia y la dirección del pase. Cosa que ellos repetían continuamente a sus compañeros y a ellos mismos para poco a poco ir adquiriendo esa habilidad

En una ocasión, Roberto dio un pase que su compañera no pudo seguir, debido a la fuerza con la que lo hizo. Cuando sus compañeros se lo recordaron, él se tapó las orejas con las palmas para no escucharlo, como signo de desaprobación. No manifestó ninguna emoción, solo dijo: “Yo lo he hecho bien”. El tema se zanjó enseguida y siguieron practicando el reto.

Mientras explicaba al otro grupo, el grupo de Roberto a pesar de las dificultades consiguió el reto, expresando una gran alegría y emoción. Pasando al reto tres, donde comenzaron a organizarse por su cuenta, y al ver que les costaba intervenir diciendo: “podéis ponerlos en zig-zag, para que les fuera más sencillo”. Lo hicieron y no dejaron de intentarlo hasta que se terminó la clase.

El otro grupo iba un poco retrasado y les costaba más conseguir el reto 5, les tranquilice modificando un poco el reto, para que pudieran conseguirlo. Lo consiguieron poco después.

Reuní a todos los alumnos, y realizamos una valoración final de la sesión. En la que algunos expresaron como se había sentido.

Pregunté a Joaquín, el primero porque se tenía que marchar. Pude observar cómo le costaba expresar sus emociones debido a que tuve que preguntarle en varias ocasiones ya que no contestaba. Finalmente dijo: “Bien con la boca pequeña”. No lo puedo afirmar, pero algo me decía que no se había sentido así.

Luego comenzó a hablar Marga: “yo me he sentido mal, porque al principio no daba bien los pases con la pala”. Y le pregunto: ¿pero desde que empezamos la sesión a ahora has mejorado? Marga: no, no he mejorado. Fue una conversación un poco desmotivante, pues estaba convencida de que ella no hacía nada bien y que no había mejorado. Sin embargo, yo le comenté mi percepción: considero que has mejorado, te has esforzado y has conseguido los retos junto con tus compañeros. ella responde: has preguntado cómo me he sentido yo, no como te has sentido tú. A lo que le contesté: por supuesto, tú puedes haberte sentido mal, pero desde fuera se ve como has progresado y cómo te implicas, zanjando así la conversación. (quizá se deba a una baja autopercepción).

A continuación, interviene Antonio diciendo: “me he sentido mal, porque no hemos superado el reto”. Es uno de los integrantes del grupo al que se le ha tenido que modificar el reto por sus dificultades. Le he contestado: “habéis superado el reto a vuestra manera, y lo más importante, os habéis esforzado”.

Otros compañeros expresan que se han sentido bien, y que han sentido que los consejos que se han ido proporcionando durante la sesión les han ayudado. María: Controlando la fuerza, la dirección, y la distancia he mejorado mucho, porque antes mandaba la pelota o muy cerca o muy lejos. Ahora estoy aprendiendo a controlarla mejor, y procuro recordárselo a mis compañeros para que ellos también puedan mejorar. Para finalizar les he comentado que estoy contenta con su trabajo y su progreso, y que sigan así. Hemos recogido y nos hemos ido.

Tercera sesión, 4ºB

En el aula después de escuchar megafonía, les recuerdo que me tienen que entregar el trabajo escrito y que tienen que realizar los registros. Se preparan y bajamos al polideportivo, en los vestuarios les explico que vamos a realizar para activarnos y qué material necesitamos para la sesión. Comienzan a dar tres vueltas al campo y después realizamos movilidad articular.

Cuando terminamos nos colocamos en un círculo y les pregunto por dónde llegamos. Ellos contestan que hemos terminado el reto 3 y que habíamos empezado con el reto 6. Por lo que continuamos con el reto 6, recuerdo brevemente lo que vamos a realizar y se ponen enseguida a trabajar.

Comienzan el reto con una pelota grande, y entre ellos realizan estrategias para derribar al alienígena. María dice: “Hay que darle para abajo y con poca fuerza para que no se des controle. Sus compañeros cuando les toca intentan esa estrategia, puesto que rotan de sitio para poder estar todos en los mismos lugares”.

En el otro grupo sucede lo mismo, Irene: “yo tiraría así” (realiza una demostración).

Se observa cómo se organizan para tocar todos la pelota antes de derribar al alienígena.

Después de varios intentos fallidos, en los que expresan su desilusión al no conseguirlo mediante gestos de derrota y gritos de “casi”, “por poco”, siguen intentándolo con más ganas si cabe.

Cada vez que lo consiguen expresan su emoción con celebraciones mediante gestos y gritos de alegría. En ocasiones incluso se felicitan unos a otros. “Muy bien Paula”.

Observándolo desde fuera, cuando uno de ellos consigue el objetivo y posee más dificultades, le felicito en alto, incluso cuando no lo consigue, para ofrecerle ese empujón que necesita para seguir intentándolo, o para saber que si lo ha conseguido una vez lo podrán conseguir en más ocasiones.

Continuaron jugando, me pasé por los grupos para saber cómo van y preguntarles cuantos puntos llevan. En uno de los grupos, Fabio: ¿llevamos 6 puntos, y el otro grupo cuántos llevan? Expresando su preocupación por si van ganando o perdiendo. Le contestó que eso no es relevante, pero que cuando finalicemos se lo explicaré. Se proponen los dos grupos llegar a diez puntos, y en seguida logran el objetivo, celebrando su logro con gran entusiasmo.

Realicé un cambio de móvil, al ver que con la pelota grande se desenvuelven bien, introducir una pelota de tenis retirando la otra. Uno de los grupos dice al unísono: con esa pelota es imposible, no vamos a conseguir nada... Los animo a que comiencen a jugar.

Cada grupo trabaja con esfuerzo y predisposición, logrando conseguir puntos hasta con la pelota pequeña.

Cuando me paso por los grupos para observarles y preguntarles, Diego dice: “es más complicado hacer punto, es todo un reto, pero ya hemos conseguido obtener 4 puntos”. Animo a todo el grupo y les digo que sigan así, que lo están haciendo muy bien.

En el otro grupo, María me comenta: “pensé que no conseguiríamos ningún punto, pero ya tenemos 3, es cuestión de intentarlo muchas veces y mejorar la estrategia en cada intento”.

Siguen jugando enérgicamente, hasta que paró el juego y les reúno en un círculo. Fran pregunta: “¿Cómo hemos quedado?” “¿Quién ha ganado?” Les formulo una pregunta: “¿Qué somos?” contestan al unísono: “Un equipo”. “¿Entonces quién creéis que ha ganado?” sus caras eran de confusión, no entendían nada, por lo que continuó diciéndoles: “Los puntos que hemos obtenido son de todos, el grupo uno ¿Cuántos puntos ha obtenido? contestan: 14, y el grupo 2: 15, entonces cuántos puntos habéis obtenido en total”. “28” dicen. ¿Por tanto quién ha ganado? María: “TODOS”. Sus caras pasaron de la confusión a la alegría, y lo celebraron diciendo “Toma”, “que bien”, “buen trabajo equipo”.

Les pregunté qué tal se habían sentido, dos de ellos expresaron descontento.

Samara: “Muy mal, no me lo he pasado bien, se me ha hecho muy largo”.

Pedro: “Mal porque Roberto se mete en medio y no nos deja lanzar”.

Silvia: “A mí también me ha pasado, quiere dar él todos los pases”.

Les recuerdo que tienen que dejar participar a sus compañeros, y Roberto, al sentirse atacado se da la vuelta sin querer escucharlo, tapándose los oídos. Le cuesta asumir que lo hace, quizá sin darse cuenta.

Intervengo diciéndoles que pasara lo que pasase tienen que procurar que todos los compañeros participen para que puedan mejorar y disfrutar del juego. Por otro lado, pregunte a los que se habían sentido bien el porqué

María: “cada vez me siento mejor, estamos mejorando mucho”.

Carlota: “Bien, es muy divertido”.

Roger: “Bien, estamos aprendiendo mucho”.

Finalicé, dándoles el feedback, recogemos el material y nos vamos al aula.

Cuarta sesión, 4ºB

En el aula, los responsables leyeron sus trabajos sobre mujeres que han hecho leyendas, una rutina que hacemos los días que tenemos sesión larga.

Cuando terminaron de leer, les recordé que tenían que entregarme los juegos creados por ellos, puesto que había varios que no me lo habían entregado, indicándoles que tendrían una nota más baja al estar entregado fuera de tiempo.

Se prepararon y fuimos al polideportivo, en el vestuario les explique el juego de activación que íbamos a realizar, y preguntaron: “¿Jugamos con palas? Les dije que no, algunos se alegraron por ello, sin embargo, otros expresaron descontento.

Comenzaron a jugar, realizando tres rondas, en cada ronda se la quedaban dos, cada vez que había que cambiar quien se la quedaba, muchos de ellos se ofrecían voluntarios mostrando su interés por la actividad.

Cuando terminamos la tercera ronda se acercaron a mí pidiendo otra ronda más, debido a que les estaba gustando y querían quedársela otros niños. Pero teníamos que continuar, así que nos pusimos con el reto 7, se lo expliqué brevemente y comenzaron a jugar.

Al observar que le costaba un poco debido al parón, decidí introducir las pelotas grandes, y dejar las pelotas pequeñas para más adelante. Además de observar que en los dos grupos hubo personas que se quejaron por el uso de la pelota pequeña diciéndome: “Eso es imposible. No podemos”.

Mostraban caras de descontento, y antes de que se frustraran, decidí cambiar el móvil. Una vez que lo cambie, el ambiente, sus caras y actividad cambió, tornándose en algo alcanzable para ellos. Cuando quedaba poco tiempo para terminar, pare el juego, y nos pusimos en un círculo, hicimos un recuento de puntos, cuántos había hecho un grupo, cuántos había hecho el otro, y cuál era el total. Esto lo sumamos al total del otro día, y obtuvimos el total de puntos que tenía toda la clase en su marcador. Al comentarlo, sus rostros expresan orgullo y alegría, y les comento: “Es un logro común”.

María contesta: “Entonces, ¿somos comunes?” Intervengo diciendo: No, sois extraordinarios, pero juntos conseguís retos que son comunes a todos, en los que todos participáis y aportáis cosas buenas a los demás.

Terminamos la sesión con un reto grupal, el reto 8, en el que teníamos que pasarnos la pelota tantas veces como letras tiene el abecedario.

Durante la primera ronda, pare los pases a mitad de abecedario, pues observe como algunos pedían la pelota, mostrando ganas de participar, pero mostrando a su vez angustia porque nadie se la pasaba. También observe como alguno daba varios pases seguidos incluso cortaba los pases que les iban a llegar a otros compañeros. Por ello, les pedí que todos tenían que tocar la pelota, puesto que el abecedario tiene 27 letras y ellos eran 18. Comenzaron una segunda ronda, y terminamos la ronda habiendo tocado todos en un abecedario y medio. Les propuse el reto de conseguir tocar todos en un solo abecedario.

En el círculo, les pregunté cómo se habían sentido. Dos personas contestaron que mal. Por un lado, Carlota comenta: “me he sentido mal, porque cuando fallo me echan la culpa” y, por otro lado, Daniel: “me he sentido mal porque Noha me ha empujado”.

Noha: “Daniel has empezado tú, quitándome el sitio”.

Una vez zanjados los dos temas, recordando la importancia del respeto y la ayuda hacia los compañeros, preguntó al resto de la clase, los cuales se han sentido bien, el porqué de esas emociones positivas.

Marta contesta: “nos estamos divirtiendo e implicando en las sesiones”.

Erica expone: “Me siento muy bien, porque María ha compartido conmigo sus estrategias enseñándome para que pueda mejorar”.

Claudia: “Me he sentido genial, pero cada vez se me hace más corto. ¿porque cuando nos divertimos el tiempo pasa más rápido?”.

Para finalizar les dije lo estáis haciendo muy bien, seguid esforzándoos y proporcionando ayudas y estrategias a los compañeros.

Quinta sesión, 4ºB

La sesión empezó en el aula, donde los responsables de semana leen su trabajo sobre niñas a leyendas. Cuando terminan les pregunto quien no tiene las palas, a quien no tiene se las damos y se preparan en la fila para bajar al polideportivo.

Una vez en el polideportivo, les explico que vamos a dar dos vueltas al campo y movilidad articular para activarnos, y comunicó a los responsables el material que necesitamos.

Erica, no puede realizar hoy Educación Física, por lo que le propongo que observe los juegos que desarrollan sus compañeros y nos proponga cambios o estrategias.

Terminada la activación, nos ponemos en un círculo y comencé a explicar sus juegos, los cuales he agrupado para poder jugar a todos. Comienzan a jugar y al ser un juego de carácter individual, observó las dificultades que tiene cada uno, y a aquellos les permito que lo realicen con bote. Cada vez que consiguen el reto, se acercan a mí para transmitirme sus logros y con gran interés siguen haciéndolo, hasta conseguirlo en algunos casos varias veces.

Erika me comunica que se le ha ocurrido una variante, un alumno se pone de portero, y los demás se pasan la pelota entre ellos, y cuando todos hayan tocado remata a puerta. Se lo propongo a sus compañeros, y de forma muy efusiva e insistente varios chicos y alguna chica piden ser porteros, saltando en el sitio y levantando la mano. Realizamos la elección de portero por sorteo, y cuando ven que no les toca a quienes querían se vienen abajo de forma momentánea.

Comienzan a jugar pasándose el balón entre ellos, y Erica observa que quizá sería mejor hacer una estrategia, pasarlo por orden de lista, ellos comienzan a realizarlo así, pero no se organizan, por lo que Erica vuelve a intervenir dándoles la solución, podéis poner en fila en orden de lista y pasaros la pelota los unos a otros, y después rematar. Lo realizan así, y enseguida consiguen rematar a portería. Una vez que lo han conseguido, les reúno y me piden ser porteros de nuevo. Les digo que no, que vamos a pasar al siguiente juego.

Comienzo explicando el juego que toca a continuación, y al decir las normas, María dice: “Aha, esa es la norma que he puesto yo”, expresando ilusión. A su comentario reacciono diciendo: claro, los juegos están diseñados a partir de vuestras normas.

Se ubica cada grupo en un lado de la pista y comienzan a jugar. Me paso por los grupos por si hubiera algún problema o necesitáramos meter más normas. Enseguida consiguen el reto con todas sus partes, y lo celebran. Erica que está muy pendiente, nos propone realizar un juego en el que participemos todos juntos, consiste en decir una palabra cuando nos pasan la pelota, para construir una historia. Realizamos tres historias, a cada cual más loca, los alumnos

estaban contentos y así los expresaban con risas y verbalizando lo bien que se lo estaban pasando.

Por último, tocaba el juego de colpbol con las palas, propuesto por dos de los compañeros, recordamos brevemente las normas, participando todos, ya que cada uno dijo una. Introduje normas que habían propuesto los que diseñaron el juego, e interviene Diego: “Bien, esas son las normas que yo he puesto”, expresando alegría porque se habían tenido en cuenta sus normas. Enseguida se colocan en sus posiciones organizándose entre ellos, y realizó el saque. Juegan durante unos minutos, y paró el juego para realizar la reflexión.

Una vez en círculo, les pregunté cómo se habían sentido, todos expresaron haberse sentido muy bien. Pregunto a alguno de ellos el porqué de esas emociones tan positivas. Álvaro contesta: “Además de pasármelo bien, estoy mejorando mucho. Esta respuesta es muy positiva pues es una de las personas que más dificultades tiene y que más se está esforzando”.

María contesta: “nos estamos divirtiendo y aprendiendo mucho”.

Daniel: “Nos lo estamos pasando muy bien y yo personalmente estoy mejorando”. Una respuesta muy esperada pues le cuesta dejar participar a sus compañeros, y está mejorando en ello.

Marta: “Me he echado unas risas”.

El sentimiento es generalizado, puesto que todos exteriorizan de una manera u otra que se sienten satisfechos con su trabajo y progreso.

Por último, me refiero a Erica, quien no ha podido hacer Educación Física: “Erica ha propuesto estrategias y variantes muy buenas durante la práctica, por lo que se merece un aplauso”. Los niños de forma muy bonita y especial le dan un aplauso como enhorabuena por su trabajo. Ella de forma personal me transmite: “No he podido hacer Educación Física, y me hubiera encantado porque preparas cosas muy chulas, pero he disfrutado mucho pensando estrategias y viendo como mis compañeros mejoran y se divierten”. Damos por finalizada la sesión, recogemos el material y nos vamos.

Sexta sesión, 4º B

La sesión comenzó en el aula donde les expliqué brevemente lo que íbamos a realizar. Les pregunté si tenían las palas, para saber cuantas necesitábamos en caso de que no las tuvieran todas. Cuando todos tenían sus palas, bajamos al polideportivo, y en el vestuario les expliqué la primera actividad, que era de activación. Comente quien había diseñado ese juego, realizaron las preguntas oportunas para resolver sus dudas y pedí a los responsables que recogieran el material que necesitábamos para la sesión.

Cuando terminaron la actividad de activación, nos pusimos en un círculo, donde les pedí que hicieran los grupos, esta vez podían hacerlos como quisieran para ver como trabajaban con las personas más afines a ellos.

El siguiente juego consistía en tirar bolos, y los grupos eran de 4 personas. Hubo un grupo de cuatro chicas que no se pudieron de acuerdo en el orden que iban a tirar, ya que arrastraban un conflicto externo que hizo que no pudieran apenas jugar. Cuando vi la situación me acerqué a ellas, y les pregunté qué ocurría. Me contaron que había motivado el conflicto, y procuramos solucionarlo, a pesar de ser un conflicto externo. Les propuse establecer yo misma un orden de tiro, el cual no pareció bien, porque todas querían ir las primeras. Carlota y Erica se echaron a llorar. Erica me dijo: “Yo quería jugar, y por este conflicto no he podido hacerlo, me da mucha rabia”. Carlota seguía en sus trece hablando y provocando más problemas. Por ello, les dije: “Esto es un problema que tenéis que resolver entre vosotras, y resolverlo ahora no es adecuado puesto que os está perjudicando en el juego, ya que no habéis tirado ni un bolo”. Se dieron cuenta tarde, pero pudieron jugar unos pocos minutos.

Durante el desarrollo aparte de intentar resolver el conflicto en ese grupo, me pase por los demás grupos para ver cómo iban, muchos se acercaban a mí para contarme cuántos puntos habían obtenido, ya que cada bolo tenía una puntuación. Transmitían sus logros con orgullo y ganas de seguir alcanzando sus objetivos.

Cuando vi que ya habían estado suficiente tiempo, les reuní, para contabilizar los puntos que habían obtenido. Cada grupo dijo cuantos puntos tiene, y realizamos la suma total, para ver cuantos puntos habíamos obtenido entre todos. Celebraron el logro común entre todos.

Pasamos a la siguiente actividad, la cual había diseñado varios de ellos, Colpbol con palas. Entre todos recordaron las normas del colpbol, y yo añadí las que habían propuesto sus

compañeros. Cuando enuncie las normas, Diego dijo: “Esas normas las he puesto yo”, mostrando su orgullo. Cuando quedaron claras las normas y se resolvieron las dudas, comenzaron a jugar, con los equipos que ellos mismos habían creado.

Los dos tiempos pasaron sin conflictos, y cuando terminaron, nos reunimos en un círculo para hacer una valoración.

Les pregunté cómo se habían sentido, y como era de esperar todos o casi todos se habían sentido bien. Las cuatro chicas que habían estado discutiendo la primera parte de la clase, estaban mal, pero como ya he comentado era un problema externo.

Daniel: “He mejorado mucho con las palas, por eso estoy muy bien”.

Álvaro: “Ha sido todo un reto para mí, pero he conseguido mejorar mucho”.

Irene: “Me lo he pasado muy bien”.

Para finalizar, les doy la enhorabuena por su trabajo, y les comento que la situación de aprendizaje había llegado a su fin, que podrían utilizar sus palas en el recreo, en el parque como juego alternativo y así seguir practicando.

Primera sesión, 4°C

Durante el recreo he repartido las fichas correspondientes, el registro de emociones y la ficha de creación de un juego para las palas. Cuando llegan del recreo, les pido que no den la vuelta a las hojas, a lo que algunos no pueden resistirse y lo levantan levemente, ante la atenta mirada de sus compañeros que recordaban que todavía no se podían ver las fichas.

Cuando estamos todos, y están tranquilos, comienzo a leer la carta de introducción a lo que muestran gran interés. Una vez terminado, me dicen que, si ya pueden levantar las fichas y verlas, a lo que les contestó que todavía tengo que explicarles algo antes.

Les explico el registro de los retos, y se reparten los turnos para registrarlo durante las diferentes sesiones.

A continuación, les pido que levanten la ficha pequeña y comienzo a leerla y explicarla. Pregunto si hay dudas y continuó explicando la ficha del juego. Se escuchan comentarios

como: “Jo... yo no quiero hacerlo, qué pereza...” Les comento que es una actividad que contará para nota y el plazo de entrega.

Después nos preparamos y bajamos al polideportivo, donde explico el juego de activación en los vestuarios. Entramos al polideportivo y comenzamos a jugar. El juego se llama alienígenas vs astronautas, dos personas se la quedan, uno será astronauta y el otro alienígena, y tienen que pillar al mayor número de personas.

Una vez se termina la primera ronda, hago que los astronautas se coloquen a un lado y los alienígenas a otro. Jorge al ver que había más astronautas que alienígenas celebra su victoria diciendo “hemos ganado” acompañándolo con gestos y sonrisas. A lo que intervengo diciendo que no hay un ganador, que es un juego para activarnos.

Comienzo a explicar los retos y donde tienen que situarse cada equipo. Durante la explicación hay dos niños que se encuentran distraídos hablando. Le digo a uno de ellos, Manuel ponte a mi lado, para tratar de separarlos. A lo que me contesta que no, desafiante. Se lo repito en varias ocasiones, y al no ceder, interviene la tutora, diciéndole que haga lo que le digo. Después de un tira y afloja, se coloca donde le he ordenado, y continuo la explicación.

Comienzan con el reto uno, y vienen contentos a contarme sus logros, lo que han conseguido, y les recuerdo lo que les falta.

Durante el último reto, surgen varios conflictos. En uno de los grupos, Manuel se echa a llorar, cuando me acerco, muy nervioso, me cuenta lo que ha ocurrido. Le tranquilizo y le digo que me lo explique con calma, puesto que no le estaba entendiendo. Me cuenta: “yo me he pedido sacar, pero mis compañeras han decidido que saque a otra persona”. Reuní al grupo, y les preguntó qué había ocurrido, a lo que me contestaron que esa otra persona se lo había pedido antes. Para atajar el problema, les he comentado que es importante que establezcan un turno de saque de forma acordada entre ellos. De esta forma se tranquilizan y comienzan a pensar cómo va a ser el turno de saques para continuar con el reto.

En otro de los grupos, Paco me dice: “con esta (refiriéndose a una compañera) no vamos a conseguir ningún reto”. Mostrando muy poca empatía y compañerismo hacia su compañera. Ella no se percató de su comentario, y yo le corte en seco, comentándole que eso no se decía y menos de esa forma tan despectiva y que no debía otorgarle la culpa a alguien que se estaba esforzando.

Una vez terminamos, nos reunimos todos en círculo, y les pregunté cómo se habían sentido.

Manuel comentó: “me he sentido regular, por los turnos de saque”.

A lo que contesté: “es un tema que ya hemos hablado, pero sería recomendable que todos los grupos establecieran un turno de saque para que no surjan conflictos”. Además, me acerqué a él y le dije: “no hay que llevarse malos ratos por esto”, intentando tranquilizarlo de nuevo.

Paco comentó: “me he sentido mal, muy muy mal”. Cosa que no me había comentado durante la sesión. Le pregunto qué ha ocurrido, a lo que me comenta que sus compañeras en el reto dos que era en parejas o tríos no le había pasado el balón todo lo que a él le hubiera gustado. Dice: “Lidia y Saira no me han pasado el balón”, ellas comentan que no ha sido su intención hacerlo. Les comento para tranquilizarlos que el reto está pensado para parejas, y que con tríos es quizá un poco más difícil.

Carlos comenta: Me he sentido regular, porque mis compañeros me han dicho: “no hagas el tonto” cuando me he tirado para conseguir dar a la pelota. Contesta Paco por lo bajo: es que estaba haciendo el tonto. A lo que le pregunto a Carlos, ¿porque has actuado así? Obteniendo como respuesta: “me he tirado para dar a la pelota, lo estoy intentando hacer lo mejor posible”. Concluyo el tema diciéndoles que quizá se ha malinterpretado y que la única intención de Daniel era beneficiar al grupo.

Por último, David manifiesta haberse sentido mal, porque se le ha roto la goma de la pala y sus compañeros le han echado la culpa. Zanja el tema diciéndoles que es algo que tiene arreglo y que nadie tiene culpa de ello.

Por lo general, los demás manifestaron haberse sentido bien y a gusto. Para terminar, les proporcione feedback, comentándoles que estoy muy contenta por su trabajo. Recogimos, nos fuimos al vestuario, les recordé que registraran sus emociones y nos fuimos.

Segunda sesión, 4°C

Comenzamos en el aula recordando que el jueves tenían que entregar el juego que han creado para las palas. Se colocaron en la fila y nos fuimos al polideportivo.

Explicué en el vestuario el juego de activación que íbamos a realizar, que ya conocían por lo que recordé brevemente las normas del juego. Y preguntaron: “¿utilizamos las palas?” Les dije: “sí, con las palas”. Lo celebraron. Comente a los responsables que materiales necesitábamos, y entramos al polideportivo.

Hicimos dos rondas de agujero negro, cuando paré el juego les pedí que cada uno recogiera una pelota, y vinieran a hacer un círculo para explicar los retos que tocaban realizar. Tuve que repetir a dos alumnos que era hora de recoger las pelotas, no era tiempo de jugar con ellas.

Les explique el primer reto dividiendo los grupos, cada grupo cupo un lugar en el campo, y les costó un poco hacer el círculo y comenzar a trabajar, pues estaban jugando. Llamé la atención a uno de los grupos por estar jugando, y Paco tuvo una rabieta. Dijo: “siempre me llamas la atención a mí”. Y se apartó del grupo tirando las palas al suelo de mala manera. Poco después se incorporó y me dijo: “que sepas que hay más nombres”. A lo que le contesté: “Os he llamado la atención a todos menos a dos de vuestros compañeros, que son los únicos que no estaban jugando a lo que no se debía”.

Los dos grupos comenzaron a trabajar, yo me desplazaba por ellos para observar que tal les iba y para comentarles ciertos aspectos a mejorar.

En uno de los grupos tuve que intervenir debido a que manifestaban que dos de las compañeras no estaban haciendo nada. “Claudia manda la pelota hacia atrás” y “Esther no se mueve para dar a la pelota”. Les recuerdo que es necesario que todos se impliquen si quieren superar los retos. Ellas alegan que no es así, que a ellas no les pasan la pelota y que no pueden hacer nada.

Cuando superaron el primer reto, pasaron al segundo y enseguida se pusieron a practicar para lograrlo. Interviene en los dos grupos recomendándoles que establecieran un turno de pases para organizarse y que poco a poco fueron controlando la fuerza del pase en función de la distancia a la que la quiero mandar y la dirección. Cada vez que realizaba una explicación, los alumnos se acercaban y les cogía la pelota, porque si no jugaban con ella durante la explicación y no atendían.

En uno de los grupos durante el segundo reto, hubo un conflicto debido al turno de pases. Comentó Alba: “Manuel siempre quiere sacar, y no deja sacar a los demás”. Rebatí Manuel: “Eso no es verdad”. Les recuerdo que tenían que haber establecido un turno de saques, como no lo han hecho, lo realizo yo otorgando a cada uno el puesto en el que tienen que sacar. Manuel, será el último. Manuel, comento cosas por lo bajo, y puso mala cara, pero acató la norma.

Superaron el segundo reto, y les expliqué a cada grupo de forma individualizada el siguiente reto, debido a que cada uno lleva un ritmo y no superan los retos al mismo tiempo.

Uno de los grupos comienza con el reto tres, y observo como se quejan por no tocar todos la pelota. Intervengo diciéndoles: la primera parte es llevar la pelota al otro lado con 5 pases, si sois 7, dos tienen que quedarse sin tocar. No hay problema en la siguiente fase todos tocareis la pelota. Asienten, y algunos comentan: “ves, ya os lo he dicho”.

Poco después, comenzaron con el reto el otro grupo, y les expliqué que habría alguien que no tocaría la pelota pues son solo 5 pases y son 7 integrantes. Surgió un conflicto debido a que dos compañeras se quejan de como dan algunos compañeros a la pelota, puesto que hacen pases que cuesta seguirlos. Paco se altera y comienza a decir: “es que sois unas quejicas, estáis todo el rato quejándoos. Intervine diciéndole que hay que decir las cosas con más respeto.

Nos reunimos en un círculo y les preguntó cómo se habían sentido, por lo general contestan que bien. Sin embargo, hay alguno que exterioriza haberse encontrado mal.

David manifiesta: “me he sentido mal, porque me he esforzado por dar a la pelota que ya venía mal, y he hecho lo posible por seguirla para conseguir el reto, y mis compañeros me han culpabilizado de no haberlo conseguido”.

Les recuerdo, que tienen que hablar a los compañeros con respeto, y procurar ayudarles para conseguir los retos. Además, les digo que cuando uno se esfuerza no se le puede recriminar, pero si se le pueden ofrecer consejos para que mejore y aprenda.

Isabel: me siento mal, porque al principio me costaba seguir el ritmo de mis compañeros. Le digo que no pasa nada, que puede pedir ayuda.

Para rematar, les digo que están trabajando muy bien y que sigan así, además de recalcar la importancia del respeto hacia los compañeros y que es recomendable prestarles nuestra ayuda. Recogemos, vamos al vestuario y nos vamos.

Tercera sesión, 4°C

En el aula me entregaron el trabajo de crear un juego para las palas, nos preparamos y bajamos al polideportivo. Una vez allí, en el vestuario explico que la actividad de activación

era dar tres vueltas al campo y ejercicios de movilidad articular. Continuamos con los retos propuestos, siguen con la segunda parte del reto 3, se organizan entre ellos, y me voy acercando para ver cómo van y si ocurre algo intervenir.

Cada vez que consiguen avanzar en el reto acuden a mí para contármelo con gran alegría, viniendo todos a la vez. Después de felicitarlos, les indico de nuevo que venga un responsable de cada equipo a contármelo y a preguntarme como siguen. Una vez todos consiguen el reto, pasamos al reto 6. Antes de realizar una breve explicación del siguiente reto, procuro recoger las pelotas de los dos grupos, para que estén atentos a la explicación.

Comienzan a desarrollar el reto, pero enseguida surgen conflictos, por lo que me acerco al grupo donde ha sucedido el conflicto y pregunto: ¿Qué ocurre?

Alba, en tono de queja dice: “no me pasan la pelota”.

Julia: Eso no es verdad.

Alba: “sí, y además me han dicho que yo no puedo rematar”.

Julia: “Yo no he dicho eso”.

Pedro: “se queja en voz baja”.

Les pido que guarden silencio para recordarles algo. Y Pedro sigue quejándose por lo bajo. Le preguntó: ¿qué has dicho? y me niega que haya dicho nada. Le digo, te he oído decir algo, cuéntanoslo a todos. Se niega. Y al insistirle, coje y se va del juego, azotando las palas, y llorando.

Continúo recordándoles que tienen que tocar todos la pelota y que si lo necesitan establezcan un turno de pases, cuanto termino me acerco a Pedro para decirle que, si se quiere reincorporar, a lo que me contesta que sí, y le explico brevemente lo que les he dicho a sus compañeros.

Mientras tanto, Manuel y David están jugando entre ellos con la pelota, a su bola. Les quitó la pelota y les digo que van a estar un ratito sin jugar, pues son propensos a estar jugando durante las explicaciones, y a jugar a cosas que no tocan.

David se queja y monta una pataleta. Lo ignoro y continúo observando los dos grupos.

En otra ocasión, parando el reto, y David vuelve a estar jugando a destiempo, se echa a llorar y me dice: “¡¡¡Siempre a mí!!!” Muy enfadado.

Le digo que está jugando cuando no debe. a lo que me contesta: “estoy jugando porque mis compañeros tardan mucho en colocarse”. Para calmarlo, le doy la oportunidad de coger la pelota y sacar diciéndole que confió en que no seguirá jugando cuando no debe.

Durante el reto, varios me preguntan: “¿Cómo va el otro equipo?” puesto que consistía en tirar dos ladrillos con diferente puntuación y conseguir el mayor número de puntos.

Una vez que doy por finalizado el reto, los reúno a todos, y comienzan a preguntar quién ha ganado. Les contesto: todos. Y preguntan: ¿Por qué? A lo que les pregunto cuántos puntos tiene cada equipo. Nosotros 10 contestan unos y nosotros 13 contestan otros. ¿Y si sumamos cuantos puntos tenemos? “23” contestan. Pues entonces tenemos un total de 23 puntos, porque somos un equipo.

Lo celebran con gran efusividad. Quizá con mayor efusividad que si solo hubiera ganado un solo grupo. Pasé a explicar el siguiente reto, en el que empiezan a hacerse un lío, preguntando: “¿Y yo con quién iba?”, “¿Qué grupos son los del principio?” “¿Y si nos han cambiado de mesa en clase?”... Durante la explicación dije cuáles eran los grupos del principio, pero no se enteraron correctamente porque hablaban y había cambios en el aula en cuanto a distribución, y perdimos tiempo de compromiso motriz.

Comenzaron a jugar, y estaban tan inmersos que cuando paré el juego, no querían que acabara. quizá se les hizo corto. Paco al parar el juego, se queja de muy malas formas. Le digo Paco no da tiempo a más, nos tenemos que ir. A lo que me contesta: “haber empezado antes”.

Nos pusimos en círculo y hablamos sobre cómo se habían sentido. Por lo general todos comentaban que se habían sentido bien, acompañando esto de frases como: Me ha gustado. Me lo he pasado bien. Esta guay. Me he divertido.

Procuro realizar refuerzos positivos aquellos que les cuesta y que son conflictivos. Les hago una valoración general, diciéndoles que he observado su esfuerzo y dedicación a la par que mejoras motrices y de respeto entre compañeros, pero que tienen que seguir mejorando la

atención durante las explicaciones y organizarse mejor para no perder tanto tiempo a la hora de colocarse en grupos.

Cuarta sesión, 4°C

La sesión empezó en el aula, donde los responsables de semana leyeron sus trabajos de niñas a leyendas. Cuando terminaron, revisamos los registros de las emociones, para ver si habían registrado todos lo que sintieron en la anterior sesión.

Les propuse que hiciéramos un juego inicial basándonos en los juegos que habían entregado para retomar el uso de las palas, ya que habíamos hecho un parón y quizá estaban un poco verdes, y para que uno de los compañeros que no había podido jugar hasta ahora debido a una operación practicara un poco antes de ponernos con los retos que nos faltaban.

Antes de bajar al polideportivo les pregunté quién no tenía palas, para saber cuántas necesitábamos, puesto que a veces se las llevan y se les olvida traerlas.

Una vez tenían todos palas, hicieron la fila y bajamos al polideportivo. En el vestuario, les expliqué el juego por el que íbamos a comenzar, un juego de activación que habíamos realizado en otra ocasión durante la situación de aprendizaje.

Cuando terminaron de jugar, les dije que me dijeran un número del 1 al 10, y otro número del 1 al 9, según los números que salieron elegimos uno de los juegos que habían creado.

La persona que había creado el juego, se lo explico a los compañeros, esto me sirvió para ver cómo podía llevar a cabo los demás juegos. Percibí que iba a ser complicado realizar los 19 juegos y que cada persona explicara su juego, puesto que no estaban atentos a las explicaciones y tenían comportamientos disruptivos.

Durante la sesión no hubo conflictos aparentes entre los alumnos, pero sí varias llamadas de atención y salidas de tono por ciertos compañeros, que influyeron en la dinámica de los juegos y en la organización de la sesión.

Comenzamos con el juego elegido, en el que de forma individual los alumnos daban toques con las palas o botaron la pelota, cuando fallan se tenían que sentar. Cuando hicimos la primera ronda, les propuse que contabilizaron el número de toques o botes que daban para ver qué número de puntos conseguimos entre todos.

Cuando terminaban, se acercaban a mí, para decirme cuántos había hecho expresando alegría por cada logro que alcanzaban.

Cuando todos terminaron, le pedí ayuda a uno de ellos, que suele estar distraído y alborotado, para realizar la suma total de puntos y que estuviera entretenido. Una vez realizamos la suma, se la comunicamos a los compañeros, preguntándoles ¿Creéis que hemos llegado a 1000 puntos? Todos al unísono y con mucho entusiasmo contestaron: ¡¡¡¡¡SIIII, LO HEMOS CONSEGUIDO!!!! Les digo: “efectivamente, lo habéis conseguido, enhorabuena”.

Como era de esperar, Julia, me pregunto: “¿y las demás clases?”, “¿cuántas han conseguido?” Les conteste: no lo han realizado todavía, pero eso no es importante, lo realmente importante es lo que habéis conseguido vosotros como equipo.

Seguimos por el reto, del abecedario alienígena. Durante su desarrollo, uno de los compañeros, Manuel, propuso una estrategia: y si nos la pasamos en orden, según estamos colocados en el círculo. Paco dice: “no, yo eso no lo pienso hacer”. Le pregunto ¿por qué? Paco: “porque no, yo se lo voy a pasar a quien quiera”. Le digo: es una propuesta de un compañero y lo tenemos que intentar. Sino propón tu otra propuesta. Él contestó: “no, no se me ocurre ninguna”. Empleamos la estrategia que nos dijo el compañero, y cuando terminamos les pregunté: ¿qué tal había ido? Contestaron que bien. Les sugerí que tenían que mejorar puesto que acabamos el abecedario y no habían tocado todos los alumnos.

Debido a las continuas interrupciones, paré en varias ocasiones la sesión, por lo que no nos dio tiempo a realizar nada más. Les reuní en un círculo y comencé la reflexión diciendo: siempre os pregunto cómo os habéis sentido, pero hoy quiero preguntaros cómo creéis que me he sentido yo. Enseguida, comenzaron a exteriorizar que me podría haber sentido mal, y ofrecen explicaciones como: no hemos parado de hablar, cuando explicas estamos distraídos, porque no hacíamos lo que nos decías...

A sus explicaciones he añadido: si, me he sentido mal, pero no pasa nada, estáis mejorando mucho, pero tenéis que seguir mejorando en cuanto a la atención y el respeto hacia los compañeros.

Seguidamente le he preguntado cómo se habían sentido ellos. Irene y Saira, han verbalizado sentirse bien: “no hemos tenido conflictos y estamos mejorando”.

David: “me he sentido mal, porque al ver que los compañeros no atendían me he estresado”.

Casado: mal, porque cuando explicabas no te escuchaban y hablaban mucho.

Alba: “mal, porque Ricardo no para de molestarme”.

Paco: mal, porque Ricardo cuando me he caído se ha reído de mí.

He concluido la sesión incidiendo en los aspectos que tienen que mejorar y felicitándolos por sus progresos.

Quinta sesión, 4ºC

La sesión comenzó en el aula, puesto que no se callaban y atendían, espere hasta que todos hubieran terminado. Cuando terminaron les recordé que lo que había ocurrido en la sesión anterior no quería que se repitiera en esta, puesto que yo quería que jugaran y aprendieran sin perder el tiempo. Les explique lo que íbamos a realizar brevemente, haciendo referencia a sus juegos los cuales habían sido clasificados para poder jugar a todos empleando las reglas y variantes que habían propuesto cada uno.

Les pregunte quien no tenía palas, y para mi sorpresa había al menos 7 alumnos sin palas. Para los alumnos sin palas, yo previo a comenzar la situación de aprendizaje realice palas de más por si acaso. Sin embargo, yo solo cuento con tres pares de palas, por lo que tuve que ir a las otras clases a por más palas para que pudiéramos realizar la sesión. Previamente les pregunté: ¿Cómo os sentiríais si no pudierais jugar? El material es tan importante como el respeto, la participación y el esfuerzo. Por lo que si no traéis las palas no podemos jugar. Ricardo intervino de forma jocosamente y riéndose: “pues jugamos con las manos”. Le corte enseguida: estamos jugando con las palas por lo que esa no es una opción. Les pedí que apuntaran en la agenda: “traer palas”. A lo que añadió la tutora, firmado por los padres.

Una vez terminé de explicar y cuando todos tenían palas, les recordé que las palas que les dejábamos tenían que cuidarlas mejor que si fueran de ellos, pues no las habían dejado compañeros de otra clase y se habían esforzado mucho en hacerlas. Se pusieron en la fila y bajamos al polideportivo.

Durante el trayecto hablaron y les tuve que llamar la atención en alguna ocasión, puesto que molestaban a los alumnos que estaban en clase. Apareció la jefa de estudios y les mandó

callar, observando que le tienen más autoridad. Ricardo comenta: “es que grita mucho, por lo que vale más estar callado”.

En el vestuario, les dije: he observado que, si os llamo yo la atención no me hacéis caso, pero si os lo llama la jefa de estudios sí. a lo que Ricardo repite: “es porque ella grita mucho”. Entonces, les digo: “¿qué queréis que yo os grite para que me hagáis caso?”. Muchos de ellos contestan no, expresando descontento hacia la situación.

Una vez zanjado el tema, les explico el juego con el que vamos a comenzar que sirve como activación. Al explicar el juego, me refiero a Saira, que es quien lo ha diseñado, y contesta: “¿porqué yo? ¿Por qué mi juego?”, dando a entender que no le hacía especial ilusión empezar por su juego, seguramente por sentirse expuesta ante todos, ya que es una niña con un bajo autoconcepto de sí misma.

Para tranquilizarla le digo: es un juego que está muy bien planteado y que nos viene muy bien para activarnos. Al explicarlo, otorgó el rol de los que pillan a los responsables. Gorka en desacuerdo comenta: “yo no voy a pillar, que pille Saira que es su juego”. Le reitero que las normas las pongo yo, y que es algo que realizamos siempre durante las diferentes sesiones, los encargados se la quedan.

Sigue contestando, y desafiándome, pero decido no entrar en su juego.

Les digo a los responsables que tienen que ir a por el material, y antes de decir que material hay que coger, Ricardo ya está yéndose por la puerta. le digo que se siente que todavía no he dicho nada. Una vez se lo digo, se van a por el material, y los demás nos metemos en la pista.

Estábamos esperando a que trajeran el material, y aproveche para preguntarles cómo se sentían antes de comenzar a jugar, todos manifestaron sentirse muy bien y verbalizaron tener ganas de jugar. La profesora decidió que Ricardo se quedara sentado puesto que la había contestado en múltiples ocasiones, por lo que se la quedaron la encargada de hoy y la encargada del día siguiente.

Paré el juego cuando creí que ya era suficiente, vinieron, hicieron un círculo y les pregunté: “¿habéis entrado en calor?”, unos cuantos niños contestaron que no, debido a que querían seguir jugando. Les dije que íbamos a pasar a otra actividad, puesto que ya habíamos perdido demasiado tiempo.

Les propongo el siguiente reto, que era un mix de varios juegos que habían propuesto algunos compañeros. Para que sepan que jugamos a sus juegos, nombró quien son los que los han creado y los nombres originales que les han puesto a cada uno. Enseguida se colocan cada uno en su parte del campo, y comienzan a desarrollar la actividad.

Poco después comienzan a surgir los conflictos. En uno de los grupos, Julia, a punto del lloro, me explica la situación. ellos han lanzado la pelota, y yo no he podido darla, ¿quién pierde la vida? Tenían cinco vidas, y cuando se les cayera o tocaran más de dos veces seguidas la pelota, perdían una vida. No incido en el conflicto, pero les propongo buscar todos juntos una solución, proponer una norma para que no exista confusión. No se les ocurre por lo que les digo: que os parece si cuando pasamos la pelota decimos el nombre de quien es el que tiene que seguir el pase, y si esa persona falla se le quita una vida. ¿qué os parece?, ¿creéis que así podremos conseguirlo? El grupo contesta que les aparece una idea, por lo que se ponen de nuevo a jugar.

En otro de los grupos, Ricardo y Marina discuten, debido a que Ricardo no para de hacer cosas que no debe y Marina que le llama la atención, recibe malas contestaciones por parte de Ricardo. Intervengo, diciéndoles que cada uno se esfuerce por conseguir el reto.

Daniel, en otro grupo se queja de los saques: “no me dejan sacar, siempre saca Manuel”. Edgar contesta: “no dejas sacar a los demás, siempre tienes que sacar tú”. Les recuerdo que tienen que establecer un orden de saque. Es un conflicto reincidente en el grupo, puesto que ya ha surgido en otras sesiones. Organizo yo el orden de saque y siguen jugando.

Continúan jugando, y cuando me quiero dar cuenta Carlos está en el suelo, a punto de llorar, rodeado por todos sus compañeros, me acerco a ver qué ha ocurrido. Entre todos me explican qué ha pasado. Pero insisto en que me cuente Carlos en primera persona. Carlos: “Me están quitando vidas de forma injusta. Porque cada vez que me tiran un pase muy difícil y fallo, me quitan la vida”.

Les explico, que las vidas no son lo realmente importante del juego, puesto que lo único que puede ocurrir es que nos sentemos un rato hasta comenzar la siguiente ronda. Le intento tranquilizar, y enseguida quieren volver a jugar. Cuando se aclara el conflicto, veo otro grupo enfrentado.

Me acerco a ver qué ocurre, y veo que Juan está llorando, y Pablo se muestra triste. Por lo que intervengo preguntado qué ha ocurrido. Me contestan los dos que Ricardo les ha dicho que pierden las 5 vidas de golpe, simplemente para chingarles.

Viendo la dinámica, decido parar la sesión y les reúno en un círculo. Comienzo mostrándoles mi descontento ante la situación, puesto que no solo no respetan lo que yo digo, hablan a destiempo, sino que hacen lo posible por molestar a los compañeros y cargarse la clase.

Empiezo a enumerar los conflictos que han surgido por piques tontos y por cosas que nada tienen que ver con lo que estamos haciendo.

Muchos de ellos intervienen mostrando su descontento y reconociendo lo que hacen mal. Otros sin embargo siguen jugando y riéndose, como si esto no fuera con ellos.

Después de hacerles reflexionar sobre su comportamiento tanto conmigo como con sus compañeros, les pregunto cómo se han sentido. Todos contestan "mal".

Paula: "Mal porque Saira no quiere participar ni hacer nada".

Marina: "mal porque Ricardo no paraba de hacer el tonto y no nos dejaba jugar".

Laura: ", porque cada vez que Carlos fallaba Paco se metía con él y le echaba la bronca".

Erik: "mal porque no hemos podido hacer lo que teníamos previsto".

Cuando todos expresaron sus motivos, sobre cómo se habían sentido, les pregunté: ¿Nadie se ha sentido bien? ¿nadie se lo ha pasado bien o ha disfrutado? Todos mueven la cara diciendo que no. Terminó diciendo: "es para reflexionar, porque si somos 19 y ninguno se ha sentido bien durante la sesión, tenemos un problema. Y todo esto es derivado de vuestros comportamientos irrespetuosos hacia vuestros compañeros".

Sexta sesión, 4°C

La clase comenzó en el aula, donde les expliqué brevemente lo que íbamos a realizar y les pregunté quién no tenía palas, para poder dejárselas antes de bajar al polideportivo. Cuando todos tenían ya el material que necesitábamos, se prepararon y realizaron la fila para bajar al polideportivo.

En el vestuario les explique la primera actividad de activación, que había sido diseñada por Ricardo. Entramos al polideportivo y comenzaron a jugar. Durante el desarrollo del juego observe que la actitud de Ricardo que era quien se la quedaba estaba perjudicando al grupo, ya que no se esforzaba por pillar a los compañeros y estaba haciendo el tonto sin cumplir las normas del juego que el mismo había planteado.

Por ello, decidí parar el juego y pasamos a la parte principal de la sesión. Les comenté que había 5 estaciones, y expliqué cada una de ellas realizando un ejemplo. Mientras lo explicaba Ricardo no paraba de hacer el tonto e interrumpir constantemente las explicaciones. Después de llamarle la atención en diferentes ocasiones, tanto yo como sus compañeros, decidí que saliera del juego y se sentara un rato a reflexionar.

Los demás comenzaron a desarrollar las diferentes estaciones, estando en cada una unos 10 minutos. Tanto Ricardo como Manuel estuvieron sentados casi toda la sesión, puesto que tuvieron conductas disruptivas y desafiantes, y no pidieron perdón. Cuando se decidieron a hacerlo, la sesión estaba a punto de terminar.

Cuando se cambiaba de estación, me pasaba por los diferentes grupos para anotar las puntuaciones que habían obtenido, de forma que estas se sumaban al marcador de toda la clase. Cuando todos habían pasado por las diferentes estaciones, les reuní, en primer lugar, para trasladarles la puntuación grupal que habían obtenido. En segundo lugar, realizamos la última reflexión sobre la sesión en función de cómo se había sentido

Comenzaron a manifestar sus emociones, en primer lugar, los que se habían sentido mal Ricardo y Manuel: “Mal, porque no hemos podido jugar”.

Marina:” Mal, porque Saira y Jimena se han pasado todo el tiempo hablando durante la explicación, y luego me han venido a preguntar cómo se jugaba, les he contestado que la profesora ha dicho que si hablábamos no nos entraríamos del juego y vosotras habéis seguido hablando”.

Casado: Mal, porque en el primer juego Ricardo no se ha movido, no hemos podido jugar y lo poco que hemos jugado ha sido mal”.

Naia: “Porque Ricardo, a pesar de estar sentado sin jugar no ha parado de molestarnos”.

Para finalizar han hablado los que se han sentido bien, comentando sus motivos.

Martín: "Muy bien, porque lo juegos han molado mucho”

Laura: “Genial porque nos lo hemos pasado muy bien”.

Daniel: “nos lo hemos pasado muy bien y no ha habido conflictos en el grupo”.

David: “porque ha sido super divertido y me lo he pasado muy bien con mis compañeros”

Marta: “porque hemos disfrutado con nuestros compañeros”.

Julia: “porque los juegos han estado muy bien”.

Para finalizar, les he comentado que los juegos han sido propuestos por ellos, por lo que les he dado la enhorabuena. Además, valore su implicación, esfuerzo y progreso durante las diferentes sesiones. Cuando termine de hablar, recogimos todo el material y subimos a clase.