

INCLUSIÓN DEL ALUMNADO A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO

TRABAJO DE FIN DE GRADO
2013-2014



Universidad de Valladolid

Autora del proyecto: Ione Durán García

Profesor/Tutor: Carlos Velázquez Callado

Título: Grado en Educación Primaria con mención en
Educación Física

Resumen

El Trabajo de Fin de Grado (TFG) que se expone a continuación aborda la temática de la cooperación para solventar problemas de inclusión en el área de Educación Física, así como mejorar el clima del grupo-clase a través del juego cooperativo.

Este proyecto se ha centrado en un grupo de 4º de Educación Primaria en el cual se da un caso de exclusión de un alumno que padece el síndrome de Asperger, el cual manifiesta problemas de socialización e integración. También se quiere combatir la competitividad que rodea al grupo de referencia analizado el cual muestra subgrupos dentro del grupo-clase siendo resultado de carencias sociales dentro del grupo.

Para evaluar el proceso de este proyecto se han establecido cuatro categorías de análisis las cuales tratan de abordar los objetivos propuestos del TFG. Estas categorías de análisis tienen como fin analizar los resultados obtenidos utilizando diferentes instrumentos de evaluación que han permitido el análisis de los mismos.

Palabras clave

Juego cooperativo.

Socialización.

Inclusión.

Educación Física.

Abstract

The Final Degree Project set out on these lines, approaches the cooperation topic, trying to solve integration problems related to Physical Education's Area, as well as to improve the group class climate, through the cooperative game.

This project is focuses on a 4° grade of Primary Education group, where the integration of a student with Asperger Syndrome is taking place.

In addition, it tries to avoid the surrounding reference group competitiveness, where there are subgroups within the class group, as a result of a lack of social skills inside the group. There are four main categories in order to evaluate this project process, according to the set up aims of the final Degree Project. The main of these categories is to analyze the final given results, using different assessment tools.

Keywords

Cooperative game.

Socialization.

Inclusion.

Physical Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	3
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1. Cooperación.....	5
3.1.1. Diferencia entre cooperación y colaboración	5
3.1.2. Hacia una definición de cooperación en relación con el ámbito educativo y la educación física.....	6
3.1.3. Elementos de la cooperación.....	8
3.2. Juego cooperativo	9
3.2.1. El juego: uso y funciones	9
3.2.2. El juego según su estructura: individualización, competición y cooperación.....	10
3.2.3. Hacia un definición de juego cooperativo.....	12
3.2.4. Elementos y características del juego cooperativo.....	12
3.3. Inclusión.....	14
3.3.1. Antecedentes.....	14
3.3.2. Modelo selectivo y modelo inclusivo: jerarquización, inclusión e integración.....	15
3.3.3. Las escuelas inclusivas.....	16
3.3.4. Educación inclusiva y cooperación.....	17
4. OBJETIVOS	19
5. METODOLOGÍA	20
5.1. Contexto.....	20
5.1.1. El centro escolar.....	20
5.1.2. Clases de Educación Física.....	21
5.1.3. Grupo de referencia.....	21
5.2. Proceso de intervención.....	22
5.3. Instrumentos para la recogida de datos	24
5.4. Análisis de los datos.....	25

6. RESULTADOS	27
6.1. Grado de implicación y cooperación del alumnado.....	27
6.2. Relación entre todo el alumnado	29
6.3. Actitudes negativas del alumnado.....	33
6.4. Actitudes positivas e inclusivas del alumnado.....	34
7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES	36
7.1. Discusión y conclusiones.....	36
7.2. Limitaciones.....	38
8. REFLEXIÓN FINAL	40
9. REFERENCIAS	42
10. ANEXOS	45

1. INTRODUCCIÓN

El TFG que se expone a continuación es un trabajo realizado en el área de Educación Física orientado a realizar una intervención e investigación educativa dentro de un aula sobre inclusión y cooperación.

En primer lugar se plantea la justificación del proyecto, donde se analizará el por qué se ha elegido este tema y la importancia que tiene en la actualidad, estas ideas estarán relacionadas con algunas de las investigaciones que se proponen en el marco teórico. En este epígrafe se prestará importancia a demostrar las competencias que hemos adquirido a lo largo del proyecto como docentes.

En segundo lugar, se realizará un estudio teórico sobre investigaciones de diversos autores que abordan este tema. El marco teórico constará de tres conceptos principales (cooperación, juego cooperativo e inclusión). Este epígrafe comenzará con la diferenciación entre cooperación y colaboración que nos dará paso a centrarnos en el ámbito pedagógico, atendiendo a los elementos principales que envuelven este concepto. Continuaremos con una revisión en el uso y funciones del juego y analizaremos sus estructuras, centrándonos siempre en el análisis del juego cooperativo y sus características y beneficios. Por último se analizarán los antecedentes de la inclusión para conocer su evolución y los tipos de modelos educativos que se dan en la actualidad. Nos acercaremos a las escuelas inclusivas para conocer sus teorías y características principales que nos permitirán extraer los elementos comunes existentes entre la inclusión y la cooperación.

Posteriormente se establecerán los objetivos principales del proyecto. Estos objetivos se relacionan con la metodología utilizada, en la cual se analiza el contexto educativo en el que se ha llevado a cabo el proyecto y el proceso de intervención utilizado, donde se examinarán los objetivos que se han perseguido en las diferentes sesiones. En este apartado también aparecerán los instrumentos de evaluación los cuales están destinados a evaluar y clasificar los resultados en función de las cuatro categorías de análisis relacionadas con los objetivos del TFG. En último lugar, se aclarará cómo se analizarán dichos resultados utilizando los instrumentos de evaluación propuestos.

Después de analizar la metodología utilizada, se expondrán evidencias y resultados reales obtenidos durante el proceso de intervención divididos en función de las categorías de análisis propuestas que nos ayudarán a realizar un análisis más preciso y exhaustivo de los mismos.

A través de los datos obtenidos y de su análisis, se realizará una serie de conclusiones que abordarán el grado de consecución de los objetivos, estas ideas y resultados se relacionarán y compararán con las referencias teóricas revisadas anteriormente. A raíz de estas conclusiones se estudiarán las problemáticas y limitaciones encontradas a lo largo de este TFG, considerando posibles mejoras de futuro.

Finalmente se finalizará este proyecto con una reflexión personal sobre lo que me ha supuesto llevar a cabo este proyecto.

2. JUSTIFICACIÓN

Según el REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, las enseñanzas del grado universitario concluyen con la elaboración y la defensa de un Trabajo de Fin de Grado que evaluarán las competencias asociadas al título como graduada de Educación Primaria. Del mismo modo, la RESOLUCIÓN de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado.

A fin de trabajar las competencias esenciales según la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, las cuales he adquirido como estudiante de magisterio y futura docente, este proyecto recoge dichas competencias (2,4 y 5), de las cuales podemos destacar aquellas relacionadas con ser capaz de diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje; diseñar y regular espacios atendiendo a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos inculcando valores sociales y ciudadanos y por último fomentar un clima de convivencia y fomentando la resolución pacífica de conflictos, estimulando y valorando el esfuerzo y la constancia del estudiante.

Por otro lado, podemos relacionar la temática de este TFG con algunas referencias legislativas del BOE (2007), ORDEN ECI/2211/2007: *“Las relaciones interpersonales que se generan alrededor de la actividad física permiten incidir en valores como respeto, aceptación o la cooperación, encaminados a establecer relaciones constructivas con el resto en situación de igualdad”*. También lo relacionamos con objetivos del área de educación física (el número 7): *“Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales”*. En este sentido considero importante llevar a cabo este proyecto usando la metodología cooperativa como método de inclusión del alumnado ya que, si analizamos la sociedad actual, podemos ver que se premia al mejor, al más rápido, al mejor futbolista,... esto provoca una actitud competitiva en nuestros alumnos que los induce al egoísmo e individualismo, su objetivo principal es ganar sin tener en cuenta a sus compañeros, y si ha de colaborar con los demás han de ser vencedores, no perdedores. En cambio, si fomentamos actitudes cooperativas ayudamos a trabajar en diferentes niveles de ejecución, proporcionando al grupo una total libertad en la toma de decisiones, una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorando el ambiente dentro del grupo-clase. Podemos decir que

trabajar a través del juego cooperativo implica conocer las ventajas de formar parte de un grupo y trabajar con él, así mismo fomenta la creatividad y la espontaneidad en nuestros alumnos.

Con respecto al área de Educación Física constantemente nos encontramos con tareas que implican competición (en el deporte, en los juegos,...). Las actitudes que genera girar en torno a la competición acaban reagrupando a la clase en base al nivel de destreza y habilidad que posean (ganador-perdedor), lo que produce una ruptura en el grupo-clase que imposibilita una correcta interacción entre todo el alumnado pudiendo derivar en roces entre compañeros, burlas, etc. El trabajo cooperativo rompe con esta visión competitiva, ya que fomenta actitudes y valores positivos en el alumnado los cuales no pueden ser trabajados si utilizamos la competición. Al perseguir un objetivo común, el grupo de trabajo debe aportar ideas, escucharse y respetarse mutuamente, esto permite que los alumnos creen conciencia de grupo y actúen juntos para la consecución de un fin, sin importar el nivel de destreza. El juego cooperativo facilita la ayuda mutua, si uno falla, fallan todos, tal como señalan Velázquez y Fernández-Río (2005) habrá recompensa si, y solo si todos consiguen el objetivo propuesto.

Considero que esta metodología es idónea para trabajar la inclusión en nuestras aulas, ya que cada individuo forma parte de un grupo, lo que fomenta la equidad e igualdad entre los alumnos, todo alumno es imprescindible en el grupo y debe participar en él. Conseguir igualdad y equidad entre los alumnos es uno de los objetivos principales que se propone la educación así como fomentar las relaciones sociales y favorecer un buen clima de convivencia. Estas ideas son compartidas también por autores como Lavega, Planas y Ruiz, (2014), Mender, Kerr y Orlick (1982) o Pujolás (2009) los cuales consideran que el uso de la cooperación fomenta actitudes prosociales y favorece la construcción de una escuela inclusiva.

Debemos tener en cuenta que el uso del juego cooperativo posibilita crear escenarios donde el alumno experimenta y actúa conjuntamente con el resto del grupo, fomentando así la autonomía y el trabajo personal de los alumnos, una mayor responsabilidad por parte de los mismos, el aprendizaje significativo, actitudes y valores sociales y personales positivos y sobre todo favorece las relaciones sociales dentro del grupo-clase disminuyendo así la marginación de alumnos que están en riesgo de exclusión. Del mismo modo autores como Garaigordobil Landazabal y Fagoaga (2006); Omeñaca y Ruiz (2005); Orlick (1990) o Velázquez (2004) apoyan estas ideas considerando que el juego cooperativo promueve actitudes democráticas que fomentan la comunicación y la cohesión grupal liberando al grupo de conflictos y exclusión.

A modo de conclusión, este TFG me ha invitado a reflexionar sobre mi labor docente durante el proceso llevado a cabo, ayudándome a mejorar en mi desempeño y demostrando cumplir con las competencias básicas que, como docentes, debemos adquirir.

3. MARCO TEÓRICO

Este apartado trata de realizar una revisión teórica sobre los conceptos claves de este proyecto, abordando los tres conceptos básicos que sustentan los pilares de este marco teórico: la cooperación, el juego cooperativo y la inclusión.

3.1. Cooperación

Este epígrafe tratará de aclarar las diferencias entre dos conceptos que conducen a confusión: cooperación y colaboración. Una vez aclaradas estas diferencias, nos centraremos en el ámbito educativo, prestando especial atención al área de Educación Física, para acercarnos a una definición más pedagógica y contextualizada del concepto de cooperación. Tras analizar esta definición se estudiarán algunos autores los cuales ponen en común los elementos principales de la cooperación.

3.1.1. Diferencia entre cooperación y colaboración

Cuando hablamos de trabajo en grupo, nos referimos a la realización de una actividad en equipo, ya sea de forma cooperativa o colaborativa. Es necesario entender y diferenciar estos conceptos ya que son claves para asentar las bases teóricas de la temática propuesta en este TFG. En primer lugar podemos decir que ambos conceptos se oponen al modelo competitivo ya que no hay oposición ni rivalidad para alcanzar una meta u objetivo, sin embargo existen matices entre ambos términos. Según la *Real academia Española de la Lengua* colaborar es el “trabajo con otra u otras personas en la realización de una obra”, la definición de cooperar la expresa como “obrar conjuntamente con otro u otros para un mismo fin”.

Centrándonos ya en el ámbito educativo, definimos aprendizaje cooperativo como “una metodología que tiene en cuenta la puesta en común de capacidades, procedimientos y actitudes para alcanzar objetivos propuestos, debiéndose desarrollar para tejer relaciones interpersonales e interiorizar los valores propios de la cooperación” (Fernández-Río, Medina y Garro, 1998, p.278). En otras palabras, cada miembro del grupo tiene la posibilidad de opinar sobre las posibles soluciones a un problema, debatir, compartir experiencias y aprendizajes,... en definitiva interactuar con el resto de compañeros para alcanzar de forma eficaz y entre todos un fin común.

Pujolás (2004) “en su estudio sobre equipos de aprendizaje cooperativo en el aula” sostiene lo siguiente:

El trabajo cooperativo añade un matiz importante al trabajo en equipo: no se trata sólo de hacer una misma cosa entre todos, sino también de hacer cada uno una cosa al servicio de una “comunidad” que persigue unas metas comunes; en este caso aprender cada uno hasta el máximo de sus posibilidades (p.81).

Según este autor, a la hora de poner en marcha metodologías cooperativas, no solo debemos comprobar que se realizan tareas o retos en grupo sino que los alumnos y alumnas deben sentir la pertenencia al mismo, de tal forma que unos aprendan de otros y pueda haber transferencia de conocimientos y aprendizajes.

Por otro lado “colaborar” es un proceso mucho más autónomo que precisa de la participación e interacción de un grupo o comunidad (Batista, 2007).

Parnitz (2001) considera que colaborar trabaja con la interacción y el estilo de vida personal haciendo responsables de sus acciones al individuo. Esta metodología se sustenta en el aprendizaje y el respeto a los demás. En cambio define cooperación como una interacción que facilita la consecución de una meta a través del trabajo en grupo.

3.1.2. Hacia una definición de cooperación en relación con el ámbito educativo y la Educación Física

Johnson, Johnson y Holubec (1999) entienden que cooperar es alcanzar el éxito de todos sus participantes trabajando de forma conjunta, esto posibilita que el alumno saque provecho de los resultados, tanto individuales como grupales, lo que conlleva a maximizar aprendizajes y esfuerzos a la hora de perseguir una meta común. Estos autores consideran que el aprendizaje cooperativo debe darse en grupos pequeños para aprovechar al máximo el aprendizaje y que este debe adquirirse de forma individual y a través de las interrelaciones sociales derivadas del grupo.

Por otro lado, Pujolás (2004) considera que para usar metodologías cooperativas es necesario que todos los alumnos y alumnas participen de forma directa y activa en el grupo de trabajo, esta participación activa favorece la adquisición de múltiples aprendizajes y habilidades sociales. Cuando, en una actividad, los alumnos se involucran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos comprenden y asimilan mejor el contenido y más si se lo mostramos de forma llamativa y motivadora.

Utilizar métodos cooperativos no solo favorece un clima inclusivo y social en el aula, también favorece la autoestima y actitudes sociales positivas (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Al trabajar de una forma cooperativa, el alumnado tiende a desarrollar habilidades

sociales y actitudes prosociales que favorecen la relación positiva entre individuos; los alumnos entienden que una mala relación intergrupal disminuye el éxito de sus participantes, por lo tanto el grupo trata de crear un ambiente distendido que deja fuera a la competición y a la exclusión de los participantes (Trukeme, 2009). El hecho de intentar conseguir algo de forma cooperativa hace que los alumnos se unan y se coordinen para alcanzar el éxito, ya que” el trabajo en grupo es superior a la suma de las individualidades” (Velázquez, 2004, p.59), por lo tanto, podemos decir que cada alumno se vuelve imprescindible dentro del grupo permitiendo que los alumnos sean aceptados y apreciados por el grupo al contribuir al éxito individual y grupal. Debemos tener en cuenta que para que haya un beneficio mutuo u recompensa “los miembros del grupo son recompensados sí, y sólo sí, todos y todas las demás consiguen los objetivos deseados” (Velázquez y Fernández-Río, 2005, p.23).

Mender, Kerr y Orlick, (1982) analizan las conductas sociales que se dan en algunas actividades físicas cooperativas y tradicionales entre escolares con alguna discapacidad (cognitiva y/o motórica), definiendo una actitud cooperativa cuando los alumnos adquieren conductas hacia el resto del alumnado relacionadas con la implicación, el respeto, compartir, trabajo mutuo y recíproco y utilidad en la acción.

Por otro lado Lavega, Planas y Ruiz, (2014) plantean otro experimento relacionado con cooperación e inclusión en la que analizan diferentes conductas motrices cooperativas que se dan durante el juego:

1. Conducta ajustada: supone sacrificarse por los demás, reforzar la cooperación, comunicarse y cooperar de forma eficaz, correcta repartición de roles dentro del grupo, etc.
2. Conducta desajustada: son actitudes negativas que perjudican al grupo, dificultan la cooperación, no hay atención a la diversidad ni adaptación alguna en las propuestas motrices, busca la competición, etc.
3. Conductas perversas o indisciplinadas: alumnos que no quieren cooperar y entorpecen la labor del grupo incumplen reglas.
4. Conductas verbales asociadas al pacto:
 - Ajustadas: se forma y se acepta un pacto para realizar una determinada actividad
 - Desajustadas: cuando no se acepta el pacto.

Estos autores consideran que el aprendizaje cooperativo puede ser una potente metodología de trabajo para fomentar la inclusión en Educación Física.

3.1.3. Elementos de la cooperación

Después de analizar algunas definiciones de cooperación podemos sacar en claro y analizar algunos elementos que han de darse en la metodología cooperativa (Ferreiro y Calderón 2000; Johnson, Johnson y Holubec 1999; Pujolás, 2004 y Kagan y Kagan, 1998)

1. *Interdependencia positiva entre los alumnos y alumnas*: para obtener éxito en la tarea todos tienen que intervenir en el proceso y alcanzar el objetivo propuesto. Los alumnos necesitan ayuda mutua que refuerce a los compañeros con más necesidades, de tal forma que todos sientan la pertenencia a un grupo y puedan colaborar juntos para alcanzar un objetivo común. Solo de esta forma compartirán el éxito y se beneficiarán del mismo, tanto a nivel individual como grupal.
2. *Responsabilidad individual dentro del trabajo colectivo*: cada miembro debe comprometerse con la tarea y responsabilizarse de su rol dentro del grupo. Para ello es necesario que cada alumno, de forma individual, adquiera cierta responsabilidad en su rol dentro del grupo lo que requiere un esfuerzo individual físico, social y cognitivo adaptado a sus capacidades y habilidades.
3. *Interacción promotora* (preferente si es cara a cara): debe haber una conducta prosocial en todos los participantes que favorezca la comunicación y la socialización entre los integrantes, sin miedo al rechazo ni al fallo. Este tipo de interacción facilita el intercambio de información, genera confianza y motivación, les obliga a razonar y consensuar soluciones en grupo, a apoyarse y ayudarse entre ellos, etc.
4. *Habilidades interpersonales y grupales*: para cooperar es necesario coordinar esfuerzos (resulta más complejo que realizar tareas individualistas y competitivas). Es necesario que en el grupo haya una interacción recíproca entre los componentes de tal forma que se genere un buen clima de grupo en el que se respete, valore y acepte a cada integrante. Fomentar este tipo de relaciones prosociales ayuda a reforzar conductas sociales y afectivas a alumnos poco seguros de sí mismos ya que deben ser escuchados y tomados en cuenta, así mismo ayuda a crear un clima de confianza y respeto en el grupo. Los escolares no deben temer al fallo por miedo al rechazo, por lo que debemos evitar reproches hacia los que han fallado y potenciar que el alumnado con menos nivel de habilidad refuerce su autoestima ayudándose y beneficiándose de los conocimientos de los compañeros y compañeras más fuertes.
5. *Evaluación grupal*: el grupo debe seleccionar y debatir las propuestas más eficaces o viables de cada miembro, así como aprender de sus errores y tratar de hacer aportaciones de mejora a los mismos; deben ser capaces de reflexionar sobre el proceso y los resultados obtenidos para hacer los cambios o mejoras oportunas.

6. *Grupos heterogéneos*: la diversidad forma parte esencial en la metodología cooperativa; un alumno distinto aporta diferentes cualidades y capacidades al grupo que no serían posibles si se trabajase con grupos homogéneos, por lo tanto para lograr una educación entre iguales los alumnos deben aprender a trabajar con alumnado diferente, ya sea por diferencia de raza, sexo, habilidad motriz,...
7. *Igualdad de oportunidades*: Todos deben tener oportunidad de aportar ideas y soluciones. El equipo debe funcionar como grupo, como un todo, adquiriendo el éxito de todos sus componentes pues todos deben superar un reto o problema planteado interactuando e interviniendo en el proceso.

A modo de conclusión podemos decir que cooperar es actuar de forma conjunta para lograr fines comunes, sumando nuestras fuerzas y obteniendo un beneficio mutuo de las capacidades del grupo en un ambiente distendido y social adquirido a través de actitudes prosociales que fomentan valores como la solidaridad, la integración, respeto y equidad.

3.2. Juego cooperativo

En este apartado conoceremos las funciones básicas del juego así como algunos tipos de juego que nos ayudarán a contextualizar y comparar la estructura del juego cooperativo con las del juego competitivo e individualista. Profundizaremos en el juego cooperativo analizando los elementos y las características principales del mismo donde pueden verse reflejados los beneficios del uso de una metodología cooperativa.

3.2.1. El juego: uso y funciones

Para entender el juego cooperativo debemos analizar las funciones del juego y el uso que el alumno hace del mismo.

Podemos decir que el juego se usa como medio de socialización. “La afiliación natural entre los niños, el juego, y el deseo de divertirse con los demás hace de los juegos un vehículo para la enseñanza de aprendizajes sociales y emocionales” (Hromek y Roffey, 2009, p.626). Por un lado jugar implica cooperar, seguir una historia y argumento, crear códigos entre los participantes,... es decir, el juego potencia determinadas habilidades sociales que no son adquiridas a través de otras situaciones, crea un clima distendido que favorece la evasión o la resolución de problemas que el niño se encuentra en la sociedad, potenciando así un cierto nivel de aceptación entre los participantes. (Agulló y Basterrechea, 1995; Mender, Kerr y Orlick, 1982).

Por otro lado, el juego ayuda al niño a aprender de los demás: se comunica, se relaciona, toma decisiones, adquiere responsabilidades y valores, establece reglas,... todo esto implica al niño en una actividad común con otros compañeros, los cuales se ven obligados a interactuar y a tener una conducta positiva hacia sus compañeros de juego, manifestando una especie de “experimento social” que pone a prueba la capacidad de autorregulación personal y las habilidades sociales de cada individuo. (Romek y Roffey, 2009). En resumen, podemos decir que a través de juego el niño experimenta, crea y descubre el mundo que le rodea, trabajando tanto a nivel individual como grupal.

El juego no solo es un instrumento de socialización y resolución de conflictos, también trata de solventar las carencias integradoras existentes en los grupos sociales. Existen “cuatro tipos de necesidades o carencias que el juego puede atender: de diversión, de desarrollo, de relación con el entorno social y de integración en él” (Agulló y Basterrechea, 1995, p.26).

Mender, Kerr y Orlick (1982) llevan a cabo un programa que hace hincapié en la cooperación entre alumnado con alguna discapacidad y alumnado sin ninguna discapacidad. Afirman que el uso de la cooperación posee un efecto positivo en la conducta social para todo el alumnado (a mayor cooperación, mayor nivel de éxito), por lo tanto podemos decir que el uso de la cooperación en el juego fomenta la socialización y reduce el riesgo de exclusión del alumnado.

3.2.2. El juego según su estructura: individualización, competición y cooperación

A la hora de analizar el juego, podemos encontrarnos con múltiples opciones de acción con diferentes objetivos y estructuras según los esfuerzos o conductas utilizados. Dentro del área curricular podemos encontrar, entre muchas otras, estas tres propuestas (Johnson y Johnson, 1999; Ferreiro y Calderón 2000):

- Juegos individuales: prima la no comunicación y el no intercambio de conocimientos. En este tipo de actividades no hay interacción entre individuos y no existe una relación directa entre el los fines individuales y grupales, ni una relación entre el éxito o el fracaso de los mismos.

- Juego de competición: un grupo de personas se opone a otro, de tal manera que uno vence a costa del grupo que pierde. Solo puede alcanzar la victoria si, y solo si, el resto de alumnos no la obtiene a costa del otro o de los otros. Existe una relación inversa en cuanto al éxito o fracaso en los equipos.

- Juegos de cooperación: hay una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito entre los miembros del equipo, sólo se gana si todos los participantes alcanzan el objetivo. Entre todos construyen un conocimiento aprendiendo los unos de los otros.

El uso de la competición exige rivalidad y enfrentamiento entre el alumnado, lo que provoca que el escolar no se centre en aprender sino en ganar como sea (trampas, juego sucio,...), lo que acaba derivando en rechazo y discriminación hacia alumnos en función de su nivel de habilidad, sexo, fallos y errores cometidos. En cambio el uso de estructuras cooperativas fomenta la implicación grupal y se acercan más a la aceptación e inclusión de alumnos con menos competencia motriz ya que, como grupo, comparten sentimientos y sensaciones de apoyo y unidad (Bantulá 1998).

Autores como Johnson y Johnson, (1999) o Velázquez (2004), defienden que el uso de la cooperación es más beneficioso que la competición o individualización:

El trabajo en conjunto para alcanzar objetivos comunes produce logros superiores y mayor productividad que el trabajo individual (...) Es aconsejable recurrir al aprendizaje cooperativo cuando son importantes los objetivos del aprendizaje, cuando se busca privilegiar destreza y la retención, cuando el área es compleja o conceptual, cuando hay que resolver problemas o se desea que haya pensamientos divergentes o creativos, cuando se espera un desempeño de calidad, y cuando se necesitan estrategias de razonamiento y pensamiento crítico de nivel superior. (Johnson y Johnson, 1999, p.22)

Velázquez (2004) considera que antes de realizar actividades competitivas e individuales tenemos que desarrollar actividades cooperativas en las que los alumnos aprendan a cooperar, a compartir y a desarrollar empatía hacia sus compañeros. Es decir, que para contrarrestar los efectos negativos de la competición, es necesario que en primer lugar el alumno aprenda a cooperar para que después aprenda a competir de una forma más saludable.

Como conclusión podemos decir que es importante que el alumnado aprenda valores cooperativos que le permita respetar y tener en cuenta al resto de sus compañeros antes de llevarse a cabo actividades competitivas que puedan provocar una ruptura social entre los participantes con diferentes grados de habilidad.

3.2.3. Hacia un definición de juego cooperativo

El juego cooperativo se sustenta en las bases y elementos de la cooperación anteriormente citados. Algunas definiciones de juego cooperativo son:

Según Orlick (2002), el juego cooperativo defiende la siguiente idea:

Jugar con otros mejor que contra otros; superar desafíos, no superar a otros; y ser liberados por la verdadera estructura de los juegos para gozar con la propia experiencia del juego. Ningún jugador tiene que mantener su estima a costa del otro (...) Los niños juegan juntos para conseguir fines comunes en vez de unos contra otros para fines mutuamente excluyentes. Mientras juegan aprenden de una forma divertida como llegar a ser más considerados unos con otros, más conscientes de cómo sienten las otras personas y más decididos a trabajar en lo mejor para todos (Orlick, 2002, p.16)

Velázquez (2004) se refiere a los juegos cooperativos como aquellos en los que “existe compatibilidad de meta para todos los participantes y donde, desarrollando el mismo papel o papeles distintos, no hay oposición entre las acciones de los mismos” (Velázquez, 2004, p.44)

Para Pinheiro (2006, p.8) el juego cooperativo implica “jugar con el otro y no contra el otro, en esta estructura lúdica el otro es un amigo con metas comunes. El éxito o el fracaso son compartidos por todos.”

También podemos referirnos a los juegos cooperativos como “aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes. Estos juegos promueven la comunicación, la cohesión y la confianza y tienen en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir” (Garaigordobil, Landazabal y Fagoaga, 2006, p.32)

En resumen, y de forma particular, podemos definir juego cooperativo como una tipología de juego que puede favorecer una mejora en la cohesión del grupo-clase ya que elimina la competición y fomenta la ayuda entre todos los participantes. Este tipo de juego promueve la participación de todo el alumnado, así como la comunicación, la confianza y la aceptación, ya que la base fundamental de este juego es alcanzar juntos un objetivo o meta común.

3.2.4. Elementos y características del juego cooperativo

Una vez definido el concepto de juego cooperativo nos centraremos en describir las principales características asociadas a este tipo de juego basándonos en diferentes autores

Según Omeñaca y Ruiz (2005) señalan que el juego cooperativo permite:

- Explorar y buscar soluciones libremente.
- Propiciar el proceso sobre el producto.
- Premiar el error como una posibilidad de ayuda a los demás o refuerzo.
- Desarrollar valores y habilidades sociales.
- Valorar el éxito propio y ajeno.
- Fomentar habilidades y conductas prosociales.

Orlick (1990) considera que el juego cooperativo libera al alumno de aspectos negativos que pueden darse en el otro tipo de juego:

- Libera de la competición: su estructura interna posibilita la liberación de la competición persiguiendo un objetivo común y desarrollando interacciones positivas.
- Libera para crear: se indica qué deben conseguir los alumnos pero no cómo, el alumno tiene la posibilidad de desarrollar la creatividad y el pensamiento divergente para buscar diferentes respuestas a un reto.
- Libera de la exclusión: el fallo no es un aspecto negativo en el juego cooperativo, por lo tanto no es motivo de reproche ni réplica. El fallo permite al grupo analizar y valorar los aspectos positivos y negativos de la práctica para mejorar los puntos débiles de su desarrollo.
- Libera de la elección: el juego cooperativo trata de incentivar la autonomía e iniciativa individual, de tal forma que cada escolar pueda proponer una respuesta y consensuar en grupo la opción que consideren más efectiva.
- Libera de la agresión: fomenta actitudes prosociales entre los miembros del grupo, de tal forma que se disminuyen las actitudes agresivas, destructivas y competitivas que perjudican la interacción y socialización entre el alumnado.

Por último Velázquez (2004) considera que el juego cooperativo tiene como objetivo:

- Alcanzar objetivos específicos de un área determinada.
- Aprender de los otros.
- Buscar soluciones divergentes y ayudarse entre ellos.
- Ser capaz de trabajar en grupo asumiendo roles y responsabilidades diferentes.
- Desarrollar habilidades sociales y dialogantes que resuelvan conflictos
- Fomntar actitudes democráticas y motivadoras hacia el aprendizaje.

Basándonos en lo expuesto por estos autores, podemos decir que el juego cooperativo reduce el riesgo de exclusión del alumnado. Esto es posible gracias a que el grupo actúa como un

grupo unido para alcanzar una meta común. Al proponer objetivos comunes y eliminar la competición el alumno se da cuenta de que sólo podrá alcanzar el éxito si el resto alcanza la meta, esto produce que se modifiquen, de forma positiva, las conductas sociales dentro del grupo, adquiriendo una nueva forma de ver al grupo: todo alumno forma parte del grupo, por lo tanto es imprescindible para el éxito del grupo.

Por otra parte, el uso del juego cooperativo guía al alumno hacia una metodología más experimental y significativa ya que es el propio alumno o alumna, con el apoyo del resto del grupo, el que elige qué hacer y cómo hacerlo. La libre experimentación favorece que los alumnos se den cuenta de sus aciertos y de sus errores, de tal forma que el error resta su componente negativo en la práctica convirtiéndose en oportunidades de mejora evitando así que el alumno que falle sea reprimido.

Por último decir que el juego cooperativo favorece la inclusión del alumno que normalmente no podría realizar una determinada actividad de forma individual. “Utilizar el juego, la diversión como arma fundamental para lograr la integración de un niño “marginado” en su grupo; consiguiendo que juegue con los demás de una manera no forzada”. (Agulló y Basterrechea, 1995, p. 27).

3.3. Inclusión

En este apartado realizaremos una revisión histórica sobre el proceso evolutivo de la inclusión en el ámbito educativo. Así mismo definiremos algunos conceptos relacionados con los modelos educativos que se han dado a en las últimas décadas, centrándonos más exhaustivamente en el análisis del modelo inclusivo. Por último se podrán en común algunas características apreciables entre la educación inclusiva y la cooperación.

3.3.1. Antecedentes

En 1978 se redacta el informe Warnock en el cual aparece una nueva concepción de educación especial, surge entonces el concepto de NEE (necesidades educativas especiales). Este informe reformula los sistemas de educación rechazando la educación segregada y potenciando una escuela que responda a las necesidades de todos y todas.

En este mismo año la constitución española refleja la normalización e integración difundida por la Europa de los años 60. Podemos encontrar en los artículos 27 y 49 el reconocimiento de igualdad ante la ley de personas con discapacidad, así como la obligación del estado a prestar servicios y atención especializada hacia estas personas.

A lo largo de los años surgen leyes y decretos que no hacen más que incrementar los derechos de este sector social como la ley LISMI (1982) que se basa en los principios de normalización, sectorización, individualización e integración para conseguir una integración social, laboral y educativa. El Real Decreto 334/85 de ordenación de la educación especial (1985) ofrece medidas de ordenación y planificación que fomentan que los alumnos con algún tipo de discapacidad logren alcanzar en la mayor medida posible los objetivos generales establecidos por el currículo.

En cuanto al marco educativo y legislativo, encontramos indicios de la inclusión del alumnado en 1990 con la aparición de la LOGSE, en la cual se establece una educación compensatoria para todos y todas. Esta ley educativa trata la normalización, inclusión e integración social y escolar de estos alumnos que están en peligro de exclusión o marginación. Sin embargo, con la LOE (2006) se trata de conseguir una equidad en educación, reforzando no sólo el interés hacia los alumnos con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo), también al alumnado con alguna discapacidad o trastorno de conducta en los que se incluyen alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español y alumnos con sobredotación.

La LOE logra un mayor poder integrador que la LOGSE ya que engloba a más grupos de alumnos con NEE e intenta librarse de etiquetas sociales.

En 2001 la UNESCO inicia un proyecto llamado “Necesidades educativas especiales en el aula” en la que trata de estudiar las dificultades que tienen estos alumnos en un contexto determinado y ofrecer estrategias y materiales a la escuela ordinaria para atender las necesidades educativas especiales de estos alumnos.

3.3.2. Modelo selectivo y modelo inclusivo: jerarquización, inclusión e integración

Dentro del marco educativo, podemos diferenciar dos tipos de modelos educativos que hacen referencia a la atención al alumnado. En un extremo tenemos el modelo selectivo, que clasifica y jerarquiza estudiantes en función de sus capacidades, atendiendo y potenciando a aquellos alumnos que son capaces de superar un nivel establecido. En el otro extremo nos encontramos con el modelo inclusivo el cual trata de alcanzar el objetivo de que cada uno de los estudiantes aprendan hasta el máximo de sus posibilidades. Este modelo basa sus cimientos en la socialización y la cooperación entre alumnos, por ende todos se ayudan entre ellos y se benefician mutuamente de las cualidades y capacidades personales que posee cada alumno o alumna (Pujolás, 2004).

Si nos posicionamos en el modelo de escuela inclusiva, el primer paso que debemos dar es el de clarificar dos conceptos que, en ocasiones, se usan como sinónimos, cuando realmente no lo son: integración e inclusión:

La integración es la “necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente” (Stainback y Stainback, 1999, p.22). En cambio la inclusión es “satisfacer las necesidades de todos los alumnos” (Ibíd, p.22). En otras palabras, la integración consiste en la reincorporación de un alumno que ha sido excluido de un grupo social, en cambio la inclusión trata de evitar que se produzca la exclusión tanto a nivel educativo como social, ofreciendo técnicas y recursos que se adapten y se dirijan a todo el mundo.

3.3.3. Las escuelas inclusivas

Según la “Declaración de Salamanca” las escuelas ordinarias que se orientan hacia una pedagógica inclusiva y cooperativa son el medio más eficaz para lograr una educación integral para todos (UNESCO, 1995).

Ferreiro y Calderón (2000) consideran que las escuelas inclusivas tratan de formar una “comunidad de aprendizaje”, una comunidad común en la que se trabaja de forma cooperativa, para todos y entre todos, destinada a sacar provecho y beneficio de todo aquel que forma parte de dicha comunidad y añaden:

Un equipo o comunidad de aprendizaje es el conjunto de personas que reunidas en un lugar y tiempo determinados, se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones e interactuar para el logro de una meta (...) Los equipos no son una finalidad en sí misma, son un medio a través del cual se favorece el crecimiento de sus miembros. (Ferreiro y Calderón, 2000, p. 26)

Stainback y Stainback (1999) parten de la base de que en las escuelas inclusivas las clases se distribuyen de forma heterogénea, lo que impulsa a los alumnos a cubrir las necesidades de otros compañeros permitiendo igualar y repartir conocimientos y experiencias entre los alumnos. Estos autores identificaron unas características básicas que deben darse en una escuela inclusiva:

- Capacitación: el docente debe ceder responsabilidad al alumnado para que éste aprenda a autogestionarse.
- Fomentar la comprensión y la aceptación de las diferencias individuales: el docente debe orientar al escolar hacia comprensión y el respeto de tal forma que se refuerce la autoestima y la confianza.

- Flexibilidad: se debe tener buena predisposición hacia el cambio para favorecer la adaptación.

En conclusión, entendemos que la escuela inclusiva es una forma de entender la educación basada en una educación de todos y para todos la cual trata de construir una sociedad heterogénea en las aulas fomentando la interacción, la comunicación y la cooperación como método de enseñanza.

3.3.4. Educación inclusiva y cooperación

Si nos acercamos al ámbito cooperativo e inclusivo, Pujolás (2009) hace hincapié en la necesidad del uso de la cooperación para crear una escuela inclusiva declarando lo siguiente:

La única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes -tal como exige la opción por una escuela inclusiva- es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún dominante en las aulas actualmente (p.5)

Hasta donde hemos podido observar, hay una estrecha relación entre inclusión y cooperación ya que ambos conceptos se basan en principios o elementos claves como la socialización, interdependencia positiva, agrupaciones heterogéneas, sentido de pertenencia a un grupo, desarrollo individual y grupal,... Estos dos conceptos son claves para potenciar el desarrollo de una educación de calidad y para todos.

A lo largo del TFG hemos podido ver algunos factores comunes entre la cooperación y la inclusión, algunos de ellos son:

- La socialización y la comunicación: ambos fomentan la cohesión grupal (los alumnos forman un todo y deben sentir que pertenecen a esa totalidad), favorecen la interacción entre alumnos, hábitos y conductas sociales positivas, búsqueda de la equidad e igualdad social y educativa,...
- La transferencia de conocimientos y experiencias, ayuda mutua para superar fronteras y el desarrollo del pensamiento divergente (búsqueda de soluciones adaptadas a todos),...
- El desarrollo de la autoestima: el alumno es capaz de superar retos más difíciles gracias al apoyo y ayuda de sus compañeros, al sentido de unión y compañerismo hacia sus compañeros, al desarrollo de la empatía, al clima positivo de grupo que favorece la no exclusión de algún alumno,...

En mi opinión, como futuros docentes tenemos que llevar a las aulas el concepto de inclusión formando una educación de todos y para todos que se adapte a las necesidades y características de nuestros alumnos, que no proclame la competición ni la exclusión, sino orientar nuestras estrategias para conseguir que el alumnado coopere y se ayude, que aprenda a entenderse y pueda ver en la diversidad un recurso infinito de conocimientos y experiencias enriquecedoras que ayude al alumno a desenvolverse en una sociedad diversa y cambiante en la que se trabaja en equipo. Debemos tener claro que para que alumnos cooperen deben partir de la base de que no somos iguales y que existe diversidad en la sociedad, por lo tanto cada individuo debe aceptarse tal y como es y respetar a los demás, deben tomar conciencia de la riqueza que produce la diversidad social existente actualmente y de los beneficios que acarrea compartir experiencias extraídas de esta diversidad. Sólo de éste modo habrá un aprendizaje recíproco, inclusivo y cooperativo.

4. OBJETIVOS

Los objetivos propuestos de este TFG se orientan hacia el análisis de conductas por parte del alumnado derivadas del uso del juego cooperativo, analizando de qué manera mejoran o empeoran las relaciones sociales tanto en alumnos en riesgo de exclusión como a nivel global dentro del grupo-clase. A través de estos objetivos se pretende identificar conductas positivas y negativas que se dan durante las sesiones así como observar el progreso del grupo al utilizar metodologías cooperativas enfocadas a generar un mejor clima en clase, eliminar o solucionar conflictos y aumentar la participación y socialización del alumnado en riesgo de exclusión.

Los objetivos que se plantean son los siguientes:

- Analizar las conductas que el alumnado manifiesta durante la práctica de juegos cooperativos en las clases de Educación Física.
- Normalizar e integrar al alumnado en riesgo de exclusión a través del juego cooperativo.
- Mejorar las relaciones sociales dentro del grupo-clase.

5. METODOLOGÍA

Este apartado trata de contextualizar el proceso de intervención que se ha llevado a cabo analizando las características y recursos principales con los que cuenta el centro. Por otro lado se detallará cómo se ha llevado a cabo el proceso de intervención del proyecto, analizando los objetivos fundamentales de cada sesión y las estrategias e instrumentos utilizados para evaluar y analizar los datos obtenidos durante éste proyecto.

5.1. Contexto

De aquí en adelante se analizará el contexto del centro escolar así como las características principales que rodean al área de Educación Física donde se analizarán las instalaciones y materiales específicos disponibles. Por último se examinará los rasgos y problemáticas principales del grupo de referencia que se ha elegido para la puesta en práctica de éste proyecto.

5.1.1. El centro escolar¹:

El centro educativo en el que se ha llevado a cabo este proyecto se sitúa en un barrio obrero de Valladolid cuyo poder adquisitivo de las familias que acuden al centro es medio-bajo. El centro suma un total de 200 alumnos aproximadamente, en su mayoría es de línea uno aunque en algún curso de Educación Primaria cuenta con dos grupos por curso.

La principal característica de este centro es que es uno de los tres centros específicos asignados para recibir alumnado con problemas motóricos ya que no posee ninguna barrera arquitectónica que impida la movilidad de dicho alumnado y cuenta con dos ayudantes técnicos educativos, un enfermero y una fisioterapeuta que atienden al alumnado que lo necesite.

Los escolares que acuden a este centro suelen ser alumnos o alumnas con necesidades físicas y psíquicas, alumnado inmigrante, alumnado en situación de desventaja social y familiar y alumnado en escolarización combinada, esto hace necesario incorporar un plan de acogida e integración fundado en bases de normalización, individualización, desarrollo competencial, inclusión y valoración de las diferencias y por último una atención de calidad hacia este alumnado.

El centro basa su proyecto educativo en una educación solidaria y no discriminatoria, basada en el diálogo, la tolerancia y el respeto a la libertad. Debido a la gran diversidad del

¹ Para preservar en lo posible el anonimato de los escolares implicados en este proyecto, no se citará el nombre del colegio centrándonos específicamente en explicar las variables contextuales relevantes.

alumnado, se fomentan actitudes positivas de integración humana y social que tratan de llevar a cabo con toda la comunidad educativa.

5.1.2. Clases de Educación Física

El centro posee un patio con una zona de pistas varias, una sala de psicomotricidad y un polideportivo donde se realizan las clases de Educación Física. El polideportivo se encuentra cerca del centro pero es necesario salir del centro escolar para acceder a él por lo que se pierde tiempo lectivo. El polideportivo posee materiales diversos, tanto compartidos por las actividades extraescolares que se imparten allí como materiales propios del centro (pelotones, quitamiedos, colchonetas, colchonetas puzle, balones, raquetas, materiales reciclados realizados por los alumnos, etc.)

5.1.3. Grupo de referencia

El estudio se desarrolló con un grupo de 4º de Educación Primaria, compuesto por un total de 17 escolares. Por lo general es un colectivo bastante competitivo y fragmentado, en el cual no suele haber comunicación e interrelación entre el alumnado ya que se encuentre dividido por grupos pequeños (por género, raza, amistad,...). En las observaciones previas que realicé al principio del practicum II comprobé que utilizan el juego sucio para ganar, eludiendo a compañeros menos hábiles que pudieran “entorpecer” la dinámica del juego.

Dentro del grupo conviene destacar a:

- 4 alumnos repetidores: (dos de etnia gitana) exceptuando a un alumno, el resto no suele participar en las actividades no deportivas, no se esfuerzan en realizar actividades que no se relacionen con el deporte.
- Un niño diagnosticado como Asperger: es de procedencia búlgara y siempre es elegido en último lugar a pesar de que no llega a participar en las clases con fluidez y normalidad ya que se dispersa y no se relaciona con sus compañeros. Se ha visto una clara actitud negativa hacia él durante las clases ya que este alumno tampoco tiene una buena actitud hacia el resto del grupo, en ocasiones tiene actitudes agresivas hacia sus compañeros y compañeras. Además de ser un caso de Asperger, se le ha diagnosticado TDA-H e hiperactividad.
- Un niño con Osteogénesis imperfecta (Huesos de cristal): está plenamente integrado en el grupo.
- 3 escolares de etnia gitana: uno de ellos es repetidor y asume el papel de líder. Las otras dos alumnas de etnia gitana no están plenamente integradas en el grupo-clase, en el momento que se separan dejan de participar e implicarse en la tarea. No se

puede considerar que la clase excluya a estas alumnas sino que son ellas las que se alejan del grupo.

5.2. Proceso de intervención

Partiendo del análisis expuesto en el marco teórico se diseñó una unidad didáctica trabajada a través de juegos cooperativos, en concreto retos cooperativos, para tratar de conseguir una mejor relación social entre el grupo-clase y una mayor inclusión del alumnado en riesgo de exclusión.

Esta Unidad Didáctica ²constó de 5 sesiones de aproximadamente 50 minutos por sesión, en las cuales se ha establecido una estructura que se ha ido repitiendo a lo largo de estas sesiones. En primer lugar se realizaba una breve introducción o repaso de lo aprendido, posteriormente se pasaba a la práctica y finalmente se realizaba una asamblea donde se discutían problemas y dificultades encontradas en la sesión. Por último el alumnado rellenaba una hoja de registro por sesión.

A través del juego cooperativo pretendimos identificar las actitudes que se daban en la clase, las relaciones existentes en ella, el grado de cooperación e implicación del alumnado durante las sesiones y si, en cierto modo, mejoraba la cohesión del grupo-clase favoreciendo el papel de escolares que son excluidos por sus habilidades motrices, actitudes y comportamientos, por poseer alguna patología o incluso por pertenecer a diferente raza, sexo o religión.

Las sesiones se desarrollaron con diferentes agrupamientos. Partimos de dos sesiones en las que, en cada una de ellas, se realizaron entre 3 y 4 juegos por sesión en los que interviniera todo el grupo para poder analizar los comportamientos principales del alumnado y las relaciones sociales que se dan en el grupo-clase. La tercera sesión se realizó con dos grupos de aproximadamente 8 personas por grupo para poder evaluar la organización y planificación del grupo. En la cuarta sesión se realizó en parejas para poder analizar comportamientos que se daban en parejas de alumnos y alumnas que no solían ponerse juntos. Por último en la quinta sesión se realizó una gincana de retos cooperativos con pequeños grupos (4 personas por grupo) en la que se repartían diversos roles (coordinador o coordinadora, revisor o revisora y relaciones públicas) los cuales se encargarían de mantener el orden y cumplir las reglas durante los retos cooperativos.

² El esquema de la Unidad Didáctica propuesta puede verse en el anexo 1.

Las siguientes líneas describen con mayor profundidad lo trabajado en cada una de las sesiones.

Sesión 1: aproximación al juego cooperativo.

Con esta sesión se quiso observar las conductas generales del grupo ya que las actividades propuestas las realizó el grupo entero. Durante las actividades cooperativas desarrolladas buscamos observar los principales roles y comportamientos que hay en el grupo-clase, las relaciones sociales que había entre el alumnado (tanto positivas como negativas), el comportamiento de los alumnos frente a diversas actividades y retos (alumnado que no coopera y entorpece, alumnado que ofrece soluciones, alumnado conforme con lo que se propone, alumnado que trata de romper la rutina del grupo,...). El objetivo principal de esta sesión fue conseguir que los alumnos comprendieran los fundamentos principales de la cooperación:

- Todos ganamos o todos perdemos.
- Todo el mundo debe implicarse en la actividad.
- Debemos ayudarnos entre todos.
- Debemos dialogar para llegar a un acuerdo común y asumible para todos.

Sesión 2: Puesta en práctica de los fundamentos básicos de la cooperación.

Durante la sesión se trabajó de nuevo con el grupo entero. El objetivo principal de la sesión fue analizar el grado de cooperación entre el alumnado (si participaban sólo con amigos, si había exclusión según el grado de habilidad, si había comunicación entre todo el alumnado,...).

Sesión 3: Puesta en práctica de los fundamentos básicos de la cooperación en grupos pequeños.

Esta sesión tuvo como objetivo analizar las conductas que se dan durante el proceso de acción motriz con agrupamientos heterogéneos, ya que los grupos formados en esta sesión estaban compuestos por alumnado diverso que no trabajaban juntos habitualmente. Prestamos especial atención al análisis del comportamiento de los escolares hacia el alumnado en riesgo de exclusión y la implicación del alumno que padece asperger hacia los miembros del grupo.

Sesión 4: Puesta en práctica de los fundamentos básicos de la cooperación en parejas mixtas.

Esta sesión se desarrolló mediante propuestas de trabajo cooperativo en parejas mixtas, con el objetivo de analizar el comportamiento del alumnado a la hora de cooperar con personas de distinto sexo.

Sesión 5

En esta sesión se desarrolló a través de una gincana de juegos cooperativos a modo de conclusión de todo lo trabajado en las sesiones anteriores. Como novedad se establecieron roles dentro de cada grupo: coordinador, revisor y relaciones públicas. La sesión finalizó complementando el alumnado una autoevaluación final.

5.3. Instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos de evaluación utilizados para la recogida de datos de este proyecto son los siguientes:

1. Hojas de registro de cada sesión: método de autoevaluación donde el alumno anota su grado de cooperación con sus compañeros, dificultades encontradas durante la sesión, si lograban ponerse de acuerdo, etc. Estas hojas de registro se han realizado en función de los agrupamientos utilizados en las sesiones (anexo 2).
2. Cuaderno de campo del profesor: análisis del alumnado a través de la observación directa en el cual se han anotado impresiones y observaciones generales y particulares del alumnado, así como comportamientos destacables dentro del grupo. El registro de éste cuaderno se ha llevado al día tratando de plasmar los resultados obtenidos el mismo día que se ha dado la sesión.
3. Diario del observador externo: (observación no participante) observación directa de mi compañera de prácticas para analizar resultados, impresiones, problemas y comportamientos más notables. El diario del observador externo ha sido complementado con el cuaderno de campo, por ende se realizaba en mismo día que el mismo.
4. Preguntas abiertas y conclusiones finales en cada sesión: breve reflexión de cada sesión guiada por preguntas abiertas a todo el grupo y al alumnado que ha tenido algún problema o dificultad durante la sesión. En éstas reflexiones finales los alumnos analizaban aspectos como el grado de cooperación, dificultades y soluciones dentro del grupo, etc.
5. Cuestionario de autoevaluación final: en esta ficha se ha realizado de forma individual, pretendiendo evaluar las impresiones del alumnado sobre el juego cooperativo y si ha ayudado a mejorar las relaciones sociales con el grupo-clase (anexo 3). Se recogen los siguientes ítems:

- ¿Crees que has participado en todas las actividades? ¿Por qué?
- ¿Has trabajado con compañeros con los que tenías menos relación? ¿Cómo te has sentido?
- ¿Crees que estos juegos han ayudado a que os llevéis mejor? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado? ¿Y lo que menos?

5.4. Análisis de datos

La información recogida está orientada a analizar y evaluar cuatro categorías de análisis:

1. Grado de implicación y cooperación del alumnado
2. Relación entre todo el alumnado
 - Grupo en general.
 - Alumnado en riesgo de exclusión
3. Actitudes negativas del alumnado.
4. Actitudes positivas e inclusivas del alumnado.

Estas cuatro categorías han sido analizadas, fundamentalmente, a través del cuaderno de campo y del diario del observador externo, ya que han conformado la fuente principal de información para realizar este proyecto. Esta información ha sido complementada con los resultados obtenidos a través de todos los instrumentos de evaluación mencionados anteriormente.

A través del cuaderno de campo y del diario del observador externo se ha podido contrastar las anotaciones propias y externas obteniendo así resultados más fiables y profundizando más en estas cuatro categorías usando diferentes enfoques y visiones. Estos dos instrumentos de evaluación han ofrecido una información mucho más detallada y real.

Las hojas de registro y el cuestionario de autoevaluación final han podido dar una perspectiva más cercana al alumnado plasmando sus impresiones sobre las sesiones. Estas respuestas han favorecido a la hora de crear una visión general sobre lo que han conseguido los alumnos y lo que no, así como su progreso y evolución a nivel social y físico-cooperativa.

Por último las preguntas abiertas y las conclusiones finales han ayudado a evaluar las opiniones del alumnado de una forma más detallada y discursiva. Por otro lado estas reflexiones finales ha facilitado al escolar a resolver conflictos dados en las sesiones, comprender la necesidad de cooperar para llevar a cabo estas sesiones y la importancia de dialogar para conseguir soluciones.

6. RESULTADOS

En este apartado se analizarán las cuatro categorías de análisis obtenidas durante las sesiones llevadas a cabo en el segundo periodo de prácticas. Estas cuatro categorías de análisis se relacionan con los objetivos planteados en el TFG. En primer lugar relacionamos el objetivo de “normalizar e integrar a los alumnos en riesgo de exclusión a través del juego cooperativo” con el grado de implicación y cooperación del alumnado y con las actitudes positivas e inclusivas del alumnado. El segundo objetivo, “mejorar las relaciones sociales dentro del grupo-clase”, lo relacionamos con las actitudes negativas del alumnado y con la relación entre el alumnado a nivel grupal y a nivel individual. Por último, el objetivo de “Analizar las conductas que el alumnado manifiesta durante la práctica de juegos cooperativos en las clases de Educación Física” se demuestra en la recogida de datos y en el análisis de los mismos.

A lo largo del apartado se analizarán y contrastarán las opiniones y respuestas de los estudiantes que aportarán una visión más personal y vivencial. El análisis de los resultados se centrará en los comportamientos que ha tenido el grupo-clase tanto a nivel general como a nivel particular, analizando los escolares que se encuentran menos integrados en el grupo. Estas conductas, que se estudiarán en este apartado, han sido recogidas por los instrumentos de evaluación, utilizados para los análisis de las mismas, mencionados en el apartado anterior.

6.1. Grado de implicación y cooperación del alumnado

Durante la primera sesión que llevé a cabo, pude ver a un grupo de alumnos que no quería participar en la sesión y entorpecía la labor del resto de escolares. Se ha podido apreciar la dificultad que tiene este grupo para cooperar, comunicarse y ponerse de acuerdo en grupos grandes. A pesar de las dificultades encontradas, el grupo ha sido capaz de completar la actividad cooperando.

El ambiente de la clase ha sido mayoritariamente participativo aunque se ha detectado cierto alumnado que no se ha querido implicar en la actividad y ha perjudicado en el desarrollo del planteamiento de la sesión. (Diario del observador externo, sesión 1)

En un principio los alumnos trabajaban de forma individual y evitaban el contacto físico, posteriormente un grupo de alumnos ha empezado a cooperar entre ellos. Durante la reflexión final, los escolares han respondido a si les ha resultado más fácil terminar la actividad cooperando, que: por un lado la comunicación es fundamental para organizarse, ya que uno de los problemas que han tenido es que no se escuchaban

los unos a los otros y muchos de los alumnos no seguían las indicaciones de los compañeros. Por otro lado, los alumnos han comprendido la necesidad de que todos y todas participen, ya que se han visto casos de alumnos que no querían cooperar y han entorpecido el desempeño del resto del alumnado. (Cuaderno de campo, sesión 1)

A lo largo de las sesiones el grado de participación y cooperación por parte de los escolares han sido más eficaces y coordinados, esto debió a que las agrupaciones han ido variando y se han reducido el número de alumnos por grupo lo que les ha facilitado a la hora de dialogar, ponerse de acuerdo y cooperar con menos conflictos.

Hay alumnos que no tenían en cuenta las limitaciones de sus compañeros y compañeras, y esto ha provocado que el grupo entero no pueda avanzar. En las últimas repeticiones del juego han ido progresando en este sentido mirando las posibilidades grupales y no individuales. (Cuaderno de campo sesión 2)

El ambiente de la clase ha mejorado considerablemente, el alumnado ha sido más participativo que otros días y se ha implicado más en los retos cooperativos. (Diario del observador externo, sesión 3)

El ambiente de la clase ha sido relajado y participativo, se han dado casos puntuales de alumnos que no cooperaban. Al final se ha conseguido que todo el alumnado participe y coopere con su grupo. (Diario del observador externo sesión 5)

En algunas sesiones se ha podido observar cómo uno de los alumnos menos integrado ha podido participar. Debemos tener en cuenta que, durante el periodo de observación, este alumno no participaba en clase.

Los alumnos, al final de la actividad, se han ayudado los unos a los otros para poder terminar la actividad. Valko ha sido capaz de implicarse en la actividad y cumplir las normas establecidas por el profesor y las directrices consensuadas por el grupo. (Cuaderno de campo, sesión 1)

Uno de los grupos ha conseguido organizarse mejor y cooperar, incluso animaban a Valko a que participara para completar la actividad con ellos. El Otro grupo ha tenido más problemas de comunicación y les ha costado más ponerse de acuerdo para llegar a una solución. (Cuaderno de campo sesión 3)

En pocas ocasiones, el alumno menos integrado no participaba activamente y estaba distraído y disperso.

El reparto de roles les ha favorecido un poco a la hora de organizarse excepto el de Valko, que no estaba en su grupo, y el de Nelson este último tenía problemas de organización a pesar de los roles, por lo general han participado y cooperado todos los grupos. (Cuaderno de campo sesión 5)

La actitud de éste compañero ha sido reflejada en una de las hojas de registro de la última sesión por parte de una alumna: *“Hemos tenido un problema, que Valko y Fermín no participaban” (Clara)*

En las hojas de registro se han plasmado las opiniones personales del alumnado, la mayoría del alumnado considera que si que ha participado en casi todas las actividades, se ha dado una situación en la que un alumno admite que no ha estado con su grupo en una de las actividades. Algunos comentarios han sido los siguientes:

¿Crees que has participado en todas las actividades? ¿Por qué?

- Si. Porque nos hemos puesto de acuerdo (Ainhoa)
- Si. Porque ha sido guay (Fermín)
- Si. Porque he intentado hacerlo (Marta)
- Si. Porque ha sido fácil y nos hemos entendido (Clara)
- Si. Porque he ayudado en todas las actividades (Álvaro A.)
- No. No he estado con mi grupo en la última actividad (Valko)

6.2.Relación entre todo el alumnado

Por lo general, el juego cooperativo ha favorecido que el grupo-clase se comunique y se conozca mejor, esto ha ayudado a que mejore la relación entre el grupo aunque se han dado casos puntuales de conflictos por falta de comunicación.

a) Grupo en general.

Dado que este grupo no estaba acostumbrado a realizar este tipo de juegos, donde la comunicación y la cooperación son esenciales para el desarrollo de las actividades, algunos escolares se han frustrado bastante a la hora de tratar de comunicarse y cooperar con el alumnado menos participativo, lo que ha provocado discusiones.

En un principio el grupo no era capaz de comunicarse y se han podido apreciar muchos subgrupos donde trataban de organizarse en vez de plantear una respuesta común. Esto ha provocado que cada grupo tuviera una respuesta individual que no encajaba con la del resto de los grupos. Durante la puesta en común el grupo se dio cuenta de la

importancia que tiene participar todos, cooperar y sobre todo escuchar al resto de los compañeros y compañeras, ya que si alguien no sigue la dinámica que el grupo ha elegido, el reto cooperativo no se logra y todo el grupo fracasará. (Cuaderno de campo, sesión 1)

El grupo ha conseguido comunicarse al final de una de las actividades propuestas. El docente ha lanzado una propuesta la cual los alumnos han utilizado como base y la han conseguido llevar a cabo hablando entre todos y acordando una forma para distribuirse (Diario del observador externo, sesión 1)

En un principio, el alumnado no ha sido capaz ni de organizarse ni de diseñar un planteamiento para resolver el reto cooperativo. A medida que éste reto se ha ido complicando, los escolares se han ido organizado mejor planteándose los problemas que han ido encontrando y eliminando los fallos que les impedía avanzar. (Cuaderno de campo, sesión 2)

Se ha podido apreciar la complicidad que había en determinados alumnos, realizando pases entre los subgrupos. El sector femenino se ha implicaba en las actividades sin hacer distinción sobre con qué alumno o alumna ponerse. El resto del grupo ha empezado a organizarse y a comunicarse cuando ha visto dificultad en el reto cooperativo. Al final no tenían como objetivo pasar el pelotón al amigo o amiga, sino completar el reto. (Diario de observador externo, sesión 2)

A lo largo de las sesiones, algunos alumnos y alumnas han conseguido comunicarse y aceptar las decisiones de los compañeros. Se han producido menos discusiones a la hora de decidir qué hacer y cómo resolver los retos cooperativos. No obstante ha sido complicado trabajar con los alumnos menos participativos ya que provocaban discusiones a la hora de llevar a cabo una posible solución.

Tamara es una niña que trata de organizar al grupo y ser eficaz. Dado que el grupo con el que estaba no escuchaba sus opiniones y no querían participar se ha frustrado al ver que los demás miembros del grupo no cooperaban. Ella ha propuesto soluciones pero no ha conseguido organizar a sus compañeros. En el resto de los grupos la comunicación ha sido mucho más eficaz que otros días y han conseguido compenetrarse de tal forma que no ha habido tensiones ni discusiones. Se ha podido ver al alumnado mucho más motivado a la hora de hacer las actividades. (Cuaderno de campo sesión 3)

El ambiente de la clase ha mejorado considerablemente, se han dado menos conflictos dentro del grupo y han conseguido dialogar y ponerse de acuerdo. (Diario del observador externo sesión 3)

El trabajo con parejas mixtas ha conseguido ofrecer una mayor complicidad y cooperación entre los escolares, durante las actividades no ha habido conflictos ni discusiones y las parejas han podido conocerse mejor y mostrar confianza en el otro. (Diario del observador externo, sesión 4)

b) Alumnado en riesgo de exclusión

Los alumnos menos integrados en el grupo han tenido la oportunidad de trabajar con el resto de sus compañeros. Las agrupaciones que se han utilizado han sido diversas, por lo que todos han podido trabajar con todos.

Algunas de las actitudes de este alumnado han sido las siguientes:

Ha habido algunos roces de convivencia durante los juegos pero por lo general el ambiente ha sido participativo y activo. Ya no les importaba si estaban o no con su compañero o compañera o con alguien del sexo opuesto. (Cuaderno de campo, sesión 1)

Durante el primer juego ha habido alguna mala actitud hacia algún compañero que se le ha caído el balón o no se acercaba para recibirlo (gritos y críticas negativas) sobre todo se han quejado de Valko. (Cuaderno de campo, sesión 2).

Por lo general no ha habido ninguna actitud negativa hacia el alumnado menos integrado en el grupo. Dado que todos tenían que participar y completar los retos motrices, el resto del alumnado ha tenido más en cuenta a este sector. Por otro lado se ha podido apreciar que al separar los subgrupos afianzados en este grupo, todo el alumnado ha tenido la posibilidad de hablar y trabajar con compañeros y compañeras diferentes. Esto ha favorecido, sobre todo, a la hora de trabajar con las dos alumnas de etnia gitana, las cuales se han implicado más en las actividades a la hora de separarlas.

Las dos alumnas de etnia gitana han participado a lo largo de las sesiones y no se ha observado ningún problema de integración a la hora de realizar las actividades. (Cuaderno de campo, sesión 3)

Valko no coopera y dificulta la tarea de los compañeros tiene problemas para guardar silencio y molesta a sus compañeros, sus compañeros muestran paciencia con él. (Diario del observador externo, sesión 5).

La implicación de las dos alumnas de etnia gitana ha sido más acentuada cuando han trabajado separadas y en pequeños grupos. (Diario del observador externo, sesión 5)

En algunas de las actividades el alumnado ha conseguido solventar los problemas comunicativos y realizar la actividad con mayor eficacia y eficacia. Las respuestas más comunes han sido las siguientes:

¿Habéis conseguido poneros de acuerdo? ¿Por qué?

- Si. Porque nos compenetrábamos muy bien (Ainhoa y Marta)
- Si. Porque teníamos confianza en el otro (Tamara y Valko)
- Si. Porque hablábamos entre nosotros (Clara y Álvaro A.)

Entre las principales dificultades que el alumnado manifiesta encontrar a la hora de enfrentarse a los juegos cooperativos propuestos destacan las dificultades de comunicación (algunos niños no participan ni escuchan) y los problemas para alcanzar acuerdos. A pesar de estas problemáticas, un gran grupo de alumnos no han tenido muchas dificultades a la hora de realizar los retos cooperativos ya que consideraban que se compenetraban bien.

	Tamara, Javier, Jairo, Álvaro B. Marta, Estefanía, Álvaro A. y Fermín.	Clara, Ainhoa, Adrián A. Abel, Clara, Rafael, Valko, Adrián C. y Estrella
Dificultades que habéis encontrado	No participan ni escuchan	Que Valko pisaba a la gente
¿Habéis completado la actividad?	No, porque no nos poníamos de acuerdo	Si porque nos compenetrábamos muy bien
¿Habéis conseguido poneros de acuerdo? ¿Por qué?	No, porque no hacen nada y me ponen la cabeza como un bombo y no teníamos comunicación verbal	

*Las respuestas reflejadas en esta tabla muestran las opiniones de un grupo, no de una persona, ya que se realizaron de forma colectiva.

De los 17 escolares analizados la gran mayoría afirma que los juegos cooperativos les ha permitido trabajar con personas con las que tenían menos relación (salvo dos casos). Por otro lado, un escaso porcentaje ha manifestado haberse sentido mal, el alumnado que no se ha sentido bien a lo largo de las actividades afirma que esto ha sido debido a la poca participación de cierto alumnado y las dificultades comunicativas que se daban con dicho sector.

En su mayoría, estas actividades han permitido que el alumnado se sienta mejor con sus compañeros y compañeras, mejorando un el clima del grupo-clase ya que consideran que han hecho cosas juntos, se han ayudado los unos a los otros y han trabajado en equipo. Las respuestas más destacables han sido las siguientes:

	¿Has trabajado con compañeros con los que tenías menos relación? ¿Cómo te has sentido?	¿Crees que estos juegos han ayudado a que os llevéis mejor? ¿Por qué?
Ainhoa	Si. Bien	Si porque les he conocido más
Javier	Si. Bien	Si porque nos hemos entendido unos a otros y no ha habido problemas
Marta	Si. Bien	Si porque ha sido trabajo en equipo
Estrella	Si. Me he sentido bien	Si porque hemos pasado más tiempo juntos
Valko	Si	Se han portado bien
Clara	No	Si porque son de cooperación
Tamara	Si. Mal porque no escuchan a nadie	No porque cada vez que hablaba no me escuchaban

6.3. Actitudes negativas del alumnado

Por lo general no ha habido actitudes de rechazo en el desarrollo de las actividades, no obstante algunos escolares se han mostrado en desacuerdo a la hora de realizar los agrupamientos, dándose situaciones de conflicto.

Uno de los problemas principales del alumno diagnosticado como Asperger es que a la hora de hacer los agrupamientos normalmente sufría rechazo por parte del resto del alumnado, esto era debido, en gran parte, a que el comportamiento de este alumno no era muy bueno.

Algunos escolares han discutido por errores cometidos por otros compañeros y compañeras, sobre todo con Valko. El juego se paró varias veces para analizar por qué no conseguían cumplir el objetivo. Durante las interrupciones que se han hecho en el juego para detectar problemas, el alumnado ha podido detectar dos de los fallos que cometen: pasar al amigo o amiga y no acercarse al balón para favorecer el pase (Diario del observador externo, sesión 2)

Estefanía no ha querido realizar una de las actividades que requerían cierto contacto físico, después de que el grupo esperara por ella a que se incorporara a la actividad completaron juntos la actividad (Diario del observador externo, sesión 3).

En esta sesión ha habido roces con algunos alumnos, Fermín no quería ponerse ni con Álvaro A. ni con Valko a la hora de hacer los grupos, por otro lado Estefanía y Clara no querían separarse y tampoco se han querido poner con Valko, al final han asumido el grupo que les correspondía. (Cuaderno de campo sesión 4)

Nelson, el líder principal del grupo-clase, no ha participado con el grupo que se le ha asignado y ha mostrado una actitud negativa hacia sus compañeros demostrando el descontento por el grupo que le había tocado (Cuaderno de campo, sesión 5)

En la última sesión se analizaron los malos comportamientos del alumnado y algunos alumnos coincidieron con el descontento general del grupo:

“No quieren participar y no escuchan” (Tamara)

“Me he sentido mal porque no me escuchaban” (Álvaro B.)

“Valko pisaba a la gente y molestaba” (Clara)

6.4. Actitudes positivas e inclusivas del alumnado

Durante el transcurso de las sesiones se han dado algunas situaciones inclusivas por parte del alumnado que son dignas de mencionar. Debemos recalcar que por lo general el ambiente de clase ha sido relajado y sin conflictos destacables. A pesar de eso, las actitudes positivas y negativas más destacables del alumnado han sido poco comunes. De entre ellas podemos destacar las siguientes:

El alumno que padece Aperger ha sido ayudado por sus compañeros y se ha implicado en todas las actividades que han realizado sus compañeros y compañeras. (Cuaderno de campo sesión 1)

Los alumnos pudieron valorar en la reflexión final la importancia de dar apoyo al alumnado que lo necesita, ya que si no se ayudan entre ellos fracasarán. (Cuaderno de campo, sesión 2)

Al final del juego los alumnos han dado más apoyo hacia los escolares con menor destreza motriz. (Diario del observador externo, sesión 2)

Uno de los grupos ha animado a Valko para que se uniera al grupo. A pesar de que éste alumno se distrae con facilidad se ha incorporado con sus compañeros y compañeras. (Diario del observador externo, sesión 3)

Tamara se ha puesto con Valko al ver que se quedaba solo, en un principio se habían puesto chicas con chicas y chicos con chicos, pero se han acabado mezclando gracias al comportamiento de esta alumna. A Valko le ha favorecido ponerse con Tamara ya que le ha tranquilizado y guiado. Nelson, uno de los alumnos repetidores y problemáticos que suele entorpecer las sesiones, también le ha favorecido ponerse con una chica (Clara) ya que le ha tranquilizado. (Cuaderno de campo sesión 4)

El grupo de Valko le ha estado animando durante todos los retos a que se uniera al grupo, este alumno ha estado bastante distraído durante la sesión pero acudía al grupo cuando le llamaban para que ayudara (Diario del observador externo, sesión 5)

Las impresiones generales del alumnado menos integrado en el grupo recogidas en una entrevista personal y en las hojas de registro han sido que se ha sentido a gusto, los compañeros le han tratado bien y que ha jugado con todos.

7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.

Este apartado está destinado a analizar las conclusiones obtenidas, teniendo como punto de partida los resultados obtenidos durante la puesta en práctica de este proyecto. También se analizarán las problemáticas y las limitaciones encontradas en la puesta en práctica.

7.1. Discusión y conclusiones

El primer y principal objetivo que se ha perseguido ha sido tratar de “normalizar e integrar a los alumnos en riesgo de exclusión a través del juego cooperativo”. Autores como Agulló y Basterrechea (1995); Orlick (2002); Garaigordobil, Landazabal y Fagoaga (2006) o Pinheir (2006), apoyan la idea de que el uso de los juegos cooperativos favorece la inclusión del alumnado ya que se establecen metas comunes a todos los participantes y se promueve la comunicación y la cohesión grupal. En la puesta en práctica de este proyecto se han podido observar algunas semejanzas con las ideas de estos autores en cuanto al aumento de las conductas inclusivas del alumnado cuando se aplican metodologías cooperativas.

Durante el periodo de observación se pudo observar que las agrupaciones que se realizaban para llevar a cabo las actividades propuestas no beneficiaban al alumnado menos integrado ya que se trabajaba con grupos grandes y no se tenían en cuenta la distribución de los escolares dentro de los grupos. Como señalan autores como Pujolás (2004) o Stainback y Stainback (1999), las agrupaciones heterogéneas facilitan equilibrar las limitaciones del alumnado y del grupo, ya que se aportan diferentes cualidades, capacidades y puntos de vista dentro del equipo. Esta idea ha sido llevada a cabo durante la Unidad Didáctica desarrollada y se ha podido observar que las agrupaciones en grupos pequeños y heterogéneos han favorecido actitudes más positivas e integradoras que las observadas anteriormente en los grupos formados en el periodo de observación.

Considero que este objetivo se ha cumplido ya que se han dado actitudes positivas e inclusivas hacia el alumnado menos integrado en el grupo. Por otro lado, los conflictos que involucran a este sector se han reducido y han llegado a darse menos actitudes discriminatorias y comentarios negativos siendo superados por las actitudes cooperativas y prosociales. Otro aspecto importante a destacar es que el uso de esta metodología cooperativa ha fomentado que el alumnado menos integrado adquiriera mayor protagonismo y participación durante las sesiones. Podemos decir que el juego cooperativo ha permitido que los escolares tengan en cuenta a todos sus compañeros y compañeras a la hora de llevar a cabo una actividad (esta

actitud no se ha apreciado en el periodo de observación), por ende, la participación del alumnado menos integrado ha aumentado considerablemente y ha podido trabajar con diferentes escolares a lo largo de las sesiones. A pesar de lograr una evolución en este objetivo, creo necesario trabajar más la metodología cooperativa para conseguir resultados mucho más significativos y alcanzar una integración plena del alumnado menos integrado en el grupo-clase.

A modo de resumen, podemos afirmar que por lo general no se han dado actitudes negativas en el grupo clase (sólo se han dado estas actitudes a la hora de realizar los agrupamientos) y que el grupo ha conseguido implicarse positivamente a la hora de trabajar con escolares de diferente etnia o alumnos con alguna discapacidad.

El segundo objetivo propuesto para este proyecto ha sido tratar de “mejorar las relaciones sociales dentro del grupo-clase”. Trabajar con juegos cooperativos ha favorecido a la hora de conseguir este segundo objetivo, ya que esta metodología ha ayudado al alumnado a crear un mejor clima dentro del grupo potenciando nuevas relaciones sociales y eliminando los conflictos derivados de algunas actitudes negativas del alumnado. Esta idea coincide con las conclusiones del estudio de Mender, Kerr y Orlick (1982) en el cual se afirma que las actividades cooperativas tienen un efecto positivo en la conducta social del grupo.

A lo largo de las sesiones se ha podido apreciar que los conflictos se han ido reduciendo de tal forma que el clima de la clase ha sido más participativo y relajado. Esto ha sido posible gracias a una comunicación y organización eficaz dentro de los grupos, estas ideas son apoyadas por Johnson, Johnson y Holubec (1999); Pujolás (2004) y Kagan y Kagan, (1998), los cuales consideran que el uso de la cooperación fomenta un ambiente distendido apoyado en el beneficio mutuo y la ayuda a los demás a través de habilidades sociales y comunicativas que ofrecen igualdad de oportunidades para el grupo.

En un primer momento trabajar con una metodología cooperativa ha sido complicado ya que los alumnos no se comunicaban entre ellos, había muchos subgrupos y no sabían ponerse de acuerdo. En las últimas sesiones se ha visto un claro progreso a nivel de conflictos grupales debido a que el alumnado ha sido capaz de resolver con mayor eficacia dichos problemas y comunicarse correctamente, debatiendo problemas y poniéndose de acuerdo para resolver los retos cooperativos

Se ha podido ver una evolución con respecto a la organización interna de los grupos y al grado de cooperación y participación del alumnado. A pesar de haberse dado casos puntuales en algunas sesiones donde la implicación del alumnado ha sido menor, por lo general tanto la participación como la cooperación del grupo ha sido más positiva y favorable, sobre todo, cuanto más pequeño era el grupo.

Como conclusión, podemos decir que en el desarrollo de las sesiones se han podido apreciar mejoras en las conductas sociales y comunicativas dentro del grupo, lo cual ha favorecido a la hora de eliminar conflictos y relajar tensiones y frustraciones derivadas de discusiones grupales, fomentando relaciones sociales más positivas dentro del grupo-clase. También se ha podido apreciar que al trabajar con compañeros y compañeras con los que no han trabajado de forma habitual, ha favorecido que el grupo-clase se conozca mejor y trabaje como un grupo unido y cooperativo, y no como subgrupos competitivos.

7.2. Limitaciones

Las principales limitaciones encontradas en el desarrollo del proyecto se relacionan con la actitud del alumnado hacia los juegos cooperativos. Este grupo está acostumbrado a realizar juegos predeportivos y competitivos en grandes grupos, y nunca había realizado juegos cooperativos con anterioridad. Este hecho ha provocado que no captaran la mecánica cooperativa correctamente, provocando algunas discusiones y malentendidos derivados de la falta de comunicación y diálogo entre algunos escolares.

Otro de los problemas del grupo, a nivel de actitudes, es el grado de competitividad existente entre los escolares, lo que ha causaba, entre otras cosas, una desfragmentación del grupo en función de las habilidades motrices de cada uno. Este problema se ha visto reflejado en los grupos realizados de forma heterogénea donde se han podido apreciar actitudes negativas y poco participativas que entorpecían la labor del resto de compañeros y compañeras. Estas actitudes han producido un clima de frustración y fracaso dentro de los grupos, ya que estas conseguían retrasar al grupo y, en ocasiones, provocaban que no se consiguieran realizar determinados retos cooperativos.

Otro de los aspectos a tener en cuenta ha sido el tipo de alumnado con el que se ha tratado. Trabajar con alumnos con algún tipo de discapacidad o necesidad ha causado que se tenga especial atención a la hora de planificar las sesiones. Por un lado se han realizado actividades tranquilas y sin riesgo para el alumnado que padece osteogénesis imperfecta, por lo tanto se han tenido que eliminar ciertos juegos cooperativos de confianza que podrían haber presentado cierto riesgo para este alumno. Por otro lado, trabajar con un alumno que padece el síndrome Asperger ha entorpecido el desarrollo de las sesiones. Este alumno precisaba de máxima atención ya que en ocasiones tenía actitudes violentas y negativas hacia el resto del grupo, además su comportamiento solía ser disperso y poco participativo, por lo que se ha mostrado especial atención para que este alumno se involucrase más dentro del grupo.

Por último considero que, a pesar de los progresos obtenidos con este grupo, una gran limitación ha sido el número de sesiones llevadas a cabo en este proyecto. Al realizar una sola Unidad Didáctica relacionada con los juegos cooperativos, no se ha podido observar una evolución más evidente y significativa dentro del grupo-clase, por lo que haría falta profundizar más sobre el tema para adquirir respuestas que se acercasen más a la realidad del grupo y a su progreso.

8. REFLEXIÓN FINAL

En líneas generales, podemos decir que los objetivos perseguidos en este proyecto se han cumplido: la situación del alumnado en riesgo de exclusión es más favorable y se han mejorado las relaciones sociales dentro del grupo clase.

En cuanto al primer objetivo planteado, se ha conseguido que este alumno participe en las actividades que se han propuesto apoyado, en gran medida, por la mayoría del grupo. Considero que el juego cooperativo ha ayudado a tener en cuenta a estos alumnos que están desplazados en el área de Educación Física, ya que todo alumno era necesario para completar un reto motriz. Por otro lado, gracias a este proyecto he podido apreciar algunas ventajas del uso del juego cooperativo como son la mayor socialización dentro del grupo-clase, la disminución de conflictos entre el alumnado, la adquisición de responsabilidad dentro de un grupo y el sentido de pertenencia al mismo, etc. No obstante, estos beneficios no pueden darse si no hay respeto hacia los demás y no se crea un sentido de unidad y equidad dentro del grupo, donde cada miembro puede aportar diversidad de recursos al grupo.

En relación con el segundo objetivo propuesto, se ha podido apreciar cómo dentro del grupo-clase se han estrechado más los vínculos sociales existentes dentro del grupo. Durante estas actividades el alumnado ha podido conocerse mejor de tal forma que ha sido capaz de ir resolviendo los conflictos internos del grupo.

A modo de conclusión, puedo afirmar que, a pesar de que se han llevado a cabo pocas sesiones de juego cooperativo y pese a las dificultades y limitaciones encontradas a lo largo del proyecto, he podido atisbar un cambio de actitudes más sociales y positivas dentro del grupo clase que han permitido la consecución, en mayor o menor medida, de los objetivos perseguidos en este TFG.

Para concluir este proyecto, quiero señalar que la realización de este proyecto me ha permitido investigar más sobre la cooperación como metodología inclusiva, así como llevar a cabo un proyecto que lograra cumplir los objetivos propuestos. Del mismo modo, el desarrollo de este proyecto ha supuesto un enriquecimiento personal y profesional que me ha permitido tomar decisiones y buscar soluciones a las problemáticas encontradas así como tomar conciencia de la importancia de llevar a cabo técnicas cooperativas en las clases de Educación Física que favorezcan una mayor participación y socialización por parte de todo el alumnado y un clima de respeto y cooperación dentro del grupo.

Por último decir que este proyecto ha exigido una gran dedicación que considero ha merecido la pena ya que me ha permitido conocer otras metodologías y formas de entender la educación. He podido poner en práctica algunas ideas relacionadas con el juego cooperativo para posteriormente analizar y contrastar los resultados obtenidos y compararlos con la teoría analizada anteriormente adquiriendo así las competencias de maestra que tendré que desempeñar en mi futuro.

9. REFERENCIAS.

Agulló, M.C y Basterrechea, P. (1995). *Juegos para todos*. Madrid: Instituto nacional de asuntos sociales.

Arnáiz, P., Castejón, J.L, Garrido, C. y Rojo, A. (2001). Evaluación de proyecto UNESCO n la región de Murcia: necesidades educativas especiales en el aula. *XXI Revista de Educación*, 3, 65-80.

Bantulá, J. (1998). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.

Batista (2007). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Colombia: EDUCC.

Fernández-Río, J., Medina, J., Garro, J. (1998). Una herramienta para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales: el aprendizaje cooperativo. *Aula*, 10, 275-286.

Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.

Ferreiro, R. y Calderón, M. (2000). El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender. México: Trillas.

Garaigordobi, M. y Fagoaga, J.M (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: CIDE.

Hromek, R. & Roffey, S. (2009) Promoting Social and Emotional Learning Whit Games “It’s Fun and We learn Things”. *Simulation & gaming*, 4(5), 626-644.

Johnson, D y Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos: aprendizaje competitivo, cooperativo e individualista. Buenos Aires: Aique.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kagan, S. y Kagan, M. (1998). Staff Development and structural approach. En C. B., Brody y N. Davidson. (Eds.), *Professional Development for Cooperative Learning: Issues and Approaches* (pp. 103-121). New York: State University of New York Press.

Lavega, P.; Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 14 (53) pp. 37-51.

Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI). *Boletín Oficial del Estado*, 238. (30 de abril de 1982), 11.106-11.112.

Ley de 1/1990, de 3 octubre de 1990, de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238. (4 de octubre de 1990), 28927 -28942.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106. (4 de mayo de 2006), 17158 – 17207.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 260. (23 de abril de 2007), 44037 – 44048.

Mender, J., Kerr, R. & Orlick, T. (1982) A cooperative games program for learning disabled children. *Int Journal Sports Psychol*, 13, 222-233.

Naciones Unidas (1994 junio). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. España: UNESCO.

Omeñaña, R. y Ruiz, J.V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.

Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio. *Boletín Oficial del Estado*, 173. (20 de julio de 2007), 31487 – 31566.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 312. (29 de diciembre de 2007), 53747 – 53750.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

Panitz, T.(2001) Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Consultado el 20 de mayo del 2014 desde <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>.

Pinheiro, M. T. (2006 junio). El juego cooperativo y la cultura de la paz en educación infantil. En C. Velázquez, C. Castro y F. Vaquero (Coords.), *Actas del V Congreso internacional de actividades físicas cooperativas. Oleiros, 30 de junio al 3 de julio*. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Octaedro.

Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Antigua (Guatemala), 5 de octubre.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre *Boletín Oficial del Estado*, 78. (25 de abril de 2013), 27266 – 27273.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea S.A.

Trukeme (2009). *Juegos cooperativos y actividades físicas cooperativas en Educación Física. Entrevista a Jesús Vicente Ruiz Omeñaca*. Consultado el 13 de febrero del 2014 desde http://www.bakeola.org/monografiko/boletin_mono_texto.asp?idcon=1.

Velázquez, C (2004). Las actividades físicas cooperativas: una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

ANEXOS

ANEXO 1. Planteamiento de la Unidad didáctica

OBJETIVOS	CONTENIDOS	EVALUACIÓN
<p>1. Fomentar actitudes prosociales con el grupo-clase a través de la cooperación, evitando la discriminación y el rechazo.</p> <p>2. Favorecer la participación de todos los miembros del grupo.</p> <p>3. Crear soluciones y alternativas a diferentes retos motrices.</p>	<p>1. Inclusión a través del juego cooperativo.</p> <p>2. Cooperación como método de trabajo.</p> <p>3. Pensamiento divergente y creativo.</p>	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas de seguimiento y lista de control en cada reto motriz. - Reflexión final sobre los aprendizajes obtenidos. (preguntas abiertas- debate). - Grado de implicación y participación de cada alumno. Todo alumno debe participar. - Reflexión personal sobre los comportamientos que ha habido en cada sesión, el trabajo en equipo, si han trabajado con compañeros con los que no tenían tanta relación,... - Ficha de autoevaluación <p>Criterios: Participa de forma activa, propone soluciones, tiene actitudes prosociales hacia todos los miembros del grupo, coopera y colabora con el grupo.</p>
RECURSOS		
<p>1. Penalizaciones si no se cumplen las normas, si no participan ni cooperan, si dificulta la tarea al resto de compañeros,...</p> <p>2. Fichas informativas o carteles en los que aparecen los retos que deben realizar. Deben completar una ficha por reto.</p> <p>3. Asignación de roles.</p> <p>4. Fichas de seguimiento.</p>		

Sesión 1	
Momento de encuentro	Breve introducción sobre el tema ¿qué es cooperar? ¿Qué es el juego cooperativo? ¿Cuál es el objetivo principal? ¿Qué debemos hacer y qué no?
Momento de construcción del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Orden en el banco (con neumáticos) - Figuras sobre neumáticos - Juego de las sillas cooperativas (con neumáticos)
Momento de despedida	Breve reflexión sobre las dificultades encontradas, actitudes negativas de compañeros que se han encontrado a lo largo de las actividades, importancia de la comunicación y el respeto entre compañeros.

Sesión 2	
Momento de encuentro	Recordatorio de las conclusiones generales de la sesión anterior e introducción a las actividades propuestas.
Momento de construcción del aprendizaje	- Que no caiga el balón o globo arriba.
Momento de despedida	Breve reflexión sobre las dificultades encontradas, si ha habido cooperación comunicación, orden, actitudes negativas, ...

Sesión 3	
Momento de encuentro	Recordatorio de las conclusiones generales de la sesión anterior y los problemas que se han ido encontrando a lo largo de las sesiones. Entrega de los retos cooperativos a cada grupo. Introducción a las actividades propuestas.
Momento de construcción del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántas personas pueden...? - Número mínimo de apoyos
Momento de despedida	Realización de la ficha de seguimiento.

Sesión 4	
Momento de encuentro	Explicación de las actividades propuestas, entrega de los retos mediante fichas.
Momento de construcción del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Lago contaminado. - Puente minado. - Actividades varias con paracaídas
Momento de despedida	Realización de las fichas de seguimiento.

Sesión 5	
Momento de encuentro	Explicación de las actividades propuestas. Reparto de roles dentro del grupo. Reparto de los retos cooperativos a través de fichas.
Momento de construcción del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Gincana de retos cooperativos con materiales diversos
Momento de despedida	Realización de la ficha de autoevaluación.

ANEXO 2. Hojas de registro de casa sesión

SESIÓN 3	¿Has completado la actividad? Indica cuál no y di por qué	¿Han participado todos los compañeros?	¿Habéis conseguido ponerlos de acuerdo? ¿Por qué?	Dificultades que habéis encontrado	Ponle nota a esta actividad (del 1 al 10)
Actividad 1					
Actividad 2					
...					

En el resto de sesiones se utilizó este modelo:

COMPLETA		
¿HABÉIS CONSEGUIDO PONEROS DE ACUERDO?	DIFICULTADES QUE HABÉIS ENCONTRADO	PONLE NOTA A LA ACTIVIDAD
SOMOS:		

ANEXO 3: Ficha de autoevaluación

<ul style="list-style-type: none">● NOMBRE:● ¿CREES QUE HAS PARTICIPADO EN TODAS LAS ACTIVIDADES? ¿POR QUÉ? ● ¿HAS TRABAJADO CON COMPAÑEROS CON LOS QUE TENÍAS MENOS RELACIÓN? ¿CÓMO TE HAS SENTIDO? ● ¿CREES QUE ESTOS JUEGOS AYUDAN A QUE OS LLEVÉIS MEJOR? ¿POR QUÉ? ● ¿QUÉ ES O QUE MÁS TE HA GUSTADO? ¿Y LO QUE MENOS?
