



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

Influencia de los juegos cooperativos en las relaciones sociales del alumnado

Curso académico 2024/2025

Presentado por Alberto Martín Moñivas para optar al Grado de Educación
primaria

Por la Universidad de Valladolid

Tutelado por Carlos Velázquez Callado

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado estudia la influencia de los juegos cooperativos en las relaciones sociales del alumnado. Se diseñó, se implementó y se evaluó una intervención didáctica en un aula de 3º de Educación Primaria, basada en seis sesiones de juegos cooperativos dentro del área de Educación Física. El objetivo fue mejorar la convivencia escolar, la inclusión educativa y la mejora del clima de grupo. A partir de la observación y el análisis de resultados, se evidencia el uso del juego cooperativo como recurso para fortalecer vínculos y promover la participación de todo el alumnado.

Palabras clave: juegos cooperativos, relaciones sociales, inclusión educativa, convivencia escolar.

ABSTRACT

This Final Degree Project studies the influence of cooperative games on students' social relationships. A didactic intervention was designed, implemented and evaluated in a classroom of 3rd grade of Primary Education, based on six sessions of cooperative games within the area of Physical Education. The objective was to improve school coexistence, educational inclusion and the improvement of the group climate. From the observation and analysis of results, the use of cooperative play as a resource to strengthen bonds and promote the participation of all students is evidenced.

Keywords: cooperative games, social relationships, educational inclusion, school coexistence.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN	7
CAPÍTULO 2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	10
CAPÍTULO 3. OBJETIVOS.....	13
CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO	14
1. ANTECEDENTES Y MODELOS TEÓRICOS	14
1.1. Orígenes y evolución del concepto de juego cooperativo	14
1.2. Principales enfoques teóricos	15
1.2.1. La praxiología motriz y la inclusión	15
1.2.2. El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales	16
1.2.3. Enfoques de intervención psicomotriz y su impacto en la inclusión	16
2. CONCEPTOS BÁSICOS EN LOS JUEGOS COOPERATIVOS	17
2.1. Definición y características de los juegos cooperativos	17
2.2. Diferencia entre juegos cooperativos, competitivos e individuales	18
2.3. Habilidades sociales y socioemocionales desarrolladas a través del juego cooperativo	18
2.4. Trabajo en equipo, comunicación y resolución de conflictos	19
3. APLICACIONES PRÁCTICAS DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA	20
3.1. Diseño e implementación de juegos cooperativos	20
3.2. Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales.....	20
3.3. Fomento de la motivación y el disfrute de la actividad física	21
3.4. Evaluación de los juegos cooperativos	21
3.5. Consideraciones para la correcta implementación de los juegos cooperativos	22
4. INVESTIGACIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN LAS RELACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO	23

4.1.	Impacto de los juegos cooperativos en el trabajo en equipo	23
4.2.	Juegos cooperativos como estrategia para la resolución de conflictos	24
4.3.	Evidencia científica sobre el papel del juego cooperativo en la inclusión social.....	24
4.4.	Estudios comparativos entre metodologías tradicionales y basadas en el juego cooperativo	25
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA		27
1. EL CONTEXTO.....		27
1.1.	El centro escolar	27
1.2.	La educación física en el centro	28
1.3.	El grupo de alumnado.....	28
2. PROCESO DE INTERVENCIÓN		29
3. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS.....		30
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....		31
CAPÍTULO 6. RESULTADOS.....		33
1. Colaboración activa		33
2. Gestión de conflictos y aptitudes.....		34
RÚBRICA DE EVALUACIÓN		39
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....		43
CAPÍTULO 8. LIMITACIONES		48
CAPÍTULO 9. REFLEXIÓN FINAL.....		49
REFERENCIAS		50
ANEXOS		53

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene como objetivo principal analizar la influencia de los juegos cooperativos en las relaciones sociales del alumnado, partiendo de una intervención didáctica llevada a cabo en una clase de tercer curso de Educación Primaria en un centro escolar de Arévalo, en la provincia de Ávila. Esta intervención se lleva a cabo como respuesta a la gran necesidad en la actualidad de fomentar entornos escolares más inclusivos, participativos y empáticos, especialmente en un contexto educativo cada vez más diverso, donde conviven alumnos con distintas capacidades, intereses y trayectorias personales.

Durante las prácticas realizadas como parte de la formación docente, se observó cómo las dinámicas competitivas generaban, en algunos casos, actitudes de exclusión, desmotivación o conflicto entre el alumnado. Frente a estas situaciones, los juegos cooperativos se presentan como una herramienta pedagógica de gran valor, al situar la colaboración, la comunicación y la ayuda mutua en el centro de la experiencia educativa.

La estructura del trabajo se organiza en nueve capítulos. En primer lugar, el apartado de objetivos define de forma clara y precisa las metas generales y específicas del estudio, tanto en el plano académico como en el práctico. A continuación, en la justificación, se exponen los motivos que han llevado a elegir esta temática, las vivencias personales sobre este tema, su pertinencia dentro del contexto educativo actual y el interés personal que la sustenta.

El tercer capítulo, relación con las competencias del título, establece el vínculo entre el desarrollo del TFG y las competencias profesionales que se espera alcanzar al finalizar el Grado en Educación Primaria, evidenciando la coherencia entre la propuesta y la formación docente integral.

En el cuarto capítulo del marco teórico, se presentan las principales bases conceptuales que fundamentan la investigación, incluyendo aportaciones sobre el aprendizaje cooperativo, la educación emocional, el juego como recurso didáctico, el juego cooperativo y la importancia de las relaciones sociales en el entorno escolar. Este marco sirve de sostén para comprender el valor de los juegos cooperativos más allá de su dimensión lúdica.

La metodología describe el diseño de la intervención llevada a cabo, así como las técnicas de observación, los instrumentos de recogida de datos empleados y las categorías estudiadas en la recogida de estos. Se explican también las características del grupo participante, la secuencia de sesiones aplicadas, y los criterios de evaluación seguidos.

El capítulo de resultados ofrece un análisis detallado de los cambios observados durante la implementación de la intervención, organizados en torno a distintas categorías como la colaboración activa, la resolución de conflictos, la participación o la mejora del clima grupal. Este análisis se acompaña de situaciones concretas y evidencias recogidas durante las sesiones.

A continuación, el apartado de discusión y conclusiones contrasta los resultados obtenidos con la literatura científica revisada en el marco teórico, valorando en qué medida se han cumplido los objetivos y qué aprendizajes se pueden extraer de la experiencia. Finalmente, el trabajo se cierra con una sección dedicada a las limitaciones y otro a la reflexión final, donde se abordan los posibles condicionantes del estudio, se proponen mejoras para futuras intervenciones y se ofrece una valoración personal del proceso vivido.

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de este Trabajo de Fin de Grado surge a través de unas reflexiones que se han ido desarrollando a lo largo de mi trayectoria como estudiante. Desde mis primeras experiencias en la escuela hasta los años de formación universitaria en el Grado de Educación Primaria. He vivido durante esta etapa todo en todo tipo de ambientes en clase, unos donde la convivencia y el respeto hacia los compañeros favorecían el proceso enseñanza-aprendizaje, y otros, donde los conflictos y la exclusión eran frecuentes en el día a día.

En estos años de carrera universitaria y en especial en la mención de Educación Física, he podido profundizar en enfoque metodológicos que fomentan una educación más inclusiva, cooperativa y centrada en el desarrollo integral del alumnado.

Durante las prácticas escolares, he observado cómo ciertos modelos educativos centrados en la competitividad o únicamente en la transmisión de contenidos generaban conflictos derivados de la falta de inclusión y habilidades cooperativas. En el centro observé situaciones en las que la convivencia se veía comprometida por actitudes de exclusión, dificultades de comunicación entre iguales o el escaso trabajo en equipo. Sin embargo, también pude observar cómo actividades basadas en la cooperación, como dinámicas grupales o juegos colectivos tenían un efecto que mejoraba el clima del aula. A partir de aquí comencé a interesarme por los juegos cooperativos, especialmente en el área de Educación Física, como recurso pedagógico capaz de mejorar las relaciones interpersonales, fomentar la inclusión y ofrecer experiencias de aprendizaje emocionalmente significativas.

Desde un punto de vista más personal, este tema ha sido especialmente enriquecedor. El hecho de haber vivido el poder que tienen este tipo de actividades, ver cómo algunos alumnos que al principio no participaban o mostraban actitudes negativas comenzaron a integrarse, a ayudar a otros y a disfrutar del trabajo en equipo ha sido una de las experiencias más enriquecedoras de mi formación como docente durante esta etapa en mi carrera universitaria.

Desde el punto de vista legislativo, la importancia de promover relaciones sociales positivas y actitudes cooperativas se refleja claramente en la legislación educativa vigente. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) subraya la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Esto hace que se impulse la atención a la diversidad, el desarrollo de competencias sociales y la convivencia en el aula. A su vez, el Real Decreto 157/2022, que establece la ordenación y enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, dedica un espacio al

desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender, también al fomento de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. De manera más específica, el Decreto 38/2022, por el que se regula el currículo en la Comunidad de Castilla y León, recoge en las competencias específicas del área de Educación Física el desarrollo de actitudes de respeto, inclusión y cooperación,

Este marco legal apoya la incorporación de los juegos cooperativos como estrategia didáctica, ya que estos no solo promueven el desarrollo físico y motor, sino que inciden directamente en la adquisición de actitudes para lograr una educación más inclusiva. A través del juego cooperativo, se crean contextos de aprendizaje donde se trabaja la empatía, la escucha activa, la gestión emocional y la construcción de vínculos entre el alumnado, aspectos que son fundamentales para el alumnado y para la creación de entornos educativos seguros e inclusivos.

El interés por este tema se ve reforzado por la evidencia en la literatura científica. Diversos estudios han demostrado que los juegos cooperativos ayudan a mejorar las habilidades sociales del alumnado (Orlick, 2006; Velázquez, 2004) potencian el trabajo en equipo y contribuyen a la resolución pacífica de conflictos (Garaigordobil y Fagoaga, 2006; Mansilla y Abellán, 2022). Además, investigaciones recientes como las de Lavega et al. (2014); y Novo y Campelo (2020) han señalado que estos juegos tienen un efecto positivo sobre la inclusión social, especialmente en grupos donde existen problemas de comunicación, situaciones de exclusión o alumnado con necesidades educativas especiales. Estas conclusiones coinciden plenamente con lo observado en el centro donde se llevó a cabo la intervención, en el que se detectaron actitudes de rechazo, escasa implicación de algunos alumnos y conflictos derivados de la competitividad.

Por otro lado, estudios comparativos (Dyson y Casey, 2016) han señalado que las metodologías tradicionales, centradas en la competición y en el rendimiento individual, pueden reforzar la exclusión y el aislamiento por parte del alumnado, mientras que los enfoques cooperativos generan mayor disfrute de la actividad física y desarrollo de habilidades sociales. Estos datos refuerzan la idea de que mejorar las relaciones en el aula requiere un cambio metodológico grande, donde el docente no solo se centre en los contenidos, sino también en el tipo de vínculos que se generan entre los distintos alumnos.

En este contexto, mi TFG se orienta a focalizar un problema muy concreto, las dificultades que existen en las relaciones sociales entre el alumnado de 3º de Educación Primaria en un centro concertado de Arévalo (Ávila), caracterizado por la diversidad social y cultural que hay en este. Estas dificultades se manifestaban, principalmente, en la nula disposición para colaborar, el

rechazo hacia compañeros que no pertenecían a su círculo cercano, y la alta aparición de conflictos durante las actividades competitivas. Por todo esto, decidí diseñar y aplicar una intervención didáctica basada en juegos cooperativos como herramienta para mejorar estas situaciones. Mi interés por este tema no es solo profesional o académico, sino también una necesidad del sistema educativo, por lo que A través de esta intervención he podido comprobar que el juego cooperativo no solo mejora las relaciones sociales, sino que también devuelve a la Educación Física su dimensión más humana y no solo física.

CAPÍTULO 2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

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

Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

Esta competencia ha sido fundamental en el desarrollo de este TFG, ya que ha implicado el diseño de una situación de aprendizaje, estructurada en seis sesiones secuenciadas de manera progresiva dentro del área de Educación Física. La propuesta no solo ha tenido en cuenta los contenidos curriculares, sino también los criterios de evaluación y los indicadores de logro, ajustándose a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Además, he trabajado estrechamente con el tutor del centro y otros docentes para adaptar las actividades a las necesidades del grupo-clase, especialmente a la diversidad, a las relaciones sociales y a la gestión de conflictos. Esta experiencia me ha permitido aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera en cuanto a programación, metodología y evaluación, consolidando mi capacidad como futuro docente para diseñar situaciones de aprendizaje para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

A través del uso de los juegos cooperativos como herramienta metodológica, he creado espacios donde el alumnado, independientemente de sus capacidades, género, nivel de habilidades motrices o comportamiento, ha podido participar activamente, sentirse aceptado y desarrollar las sesiones con total normalidad. La intervención ha contemplado la realidad de un aula con un alto grado de heterogeneidad, en la que destacaba la presencia de una alumna con TDAH y rasgos compatibles con TEA, así como un grupo de niños que solían presentar actitudes

competitivas y excluyentes. En este contexto, los juegos cooperativos se convirtieron en un recurso inclusivo que permitió eliminar barreras entre el alumnado y fomentar la equidad.

Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

Esta competencia constituye uno de los ejes centrales del TFG, ya que el objetivo principal de la intervención didáctica fue mejorar las relaciones sociales del alumnado y contribuir a la resolución de conflictos desde una perspectiva pacífica y cooperativa. A lo largo de las sesiones observé cómo el trabajo del alumnado fue evolucionando, los conflictos iniciales, debidos a la competitividad y la falta de empatía, fueron dando paso a actitudes más cooperativas y respetuosas. La aplicación de juegos cooperativos, que requerían ayuda mutua y objetivos comunes, permitió trabajar de forma conjunta y en especial valores como el compañerismo, la autoestima y la autorregulación emocional. Además, se reforzaron los comportamientos positivos y se fomentó la implicación activa de todo el alumnado.

Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

Durante el desarrollo del TFG he tomado conciencia de que ser docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que tiene una función educadora más amplia, orientada al desarrollo integral del alumnado y a su preparación para la vida en sociedad. En este sentido, la intervención didáctica no se diseñó de manera aislada, sino en colaboración con el tutor de las prácticas, escuchando sus aportaciones y observaciones sobre las dinámicas grupales, lo que permitió ajustar las actividades a las necesidades que tenía el grupo. De este modo, he fomentado la participación del alumnado desde una perspectiva grupal, favoreciendo espacios donde se valoraban todas las opiniones de los alumnos, se practicaba la toma de decisiones compartida y el respeto hacia los compañeros era lo más importante. Todo ello ha contribuido a desarrollar en el alumnado una conciencia cívica activa, comprometida y solidaria.

Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

La reflexión sobre las prácticas ha sido constante durante la elaboración del TFG. No me limité solo a aplicar una intervención didáctica propuesta, sino que analicé día a día las reacciones del grupo, los logros alcanzados y los aspectos que deberían mejorar. Esta actitud reflexiva me permitió adaptar la intervención, comprender mejor el funcionamiento del grupo y detectar qué estrategias favorecían más la cooperación y la inclusión. El uso de juegos cooperativos representó una apuesta metodológica innovadora frente a enfoques tradicionales más centrados en la competición o el rendimiento individual. Además, se promovió el aprendizaje autónomo y autorregulado al realizar actividades que requerían de los alumnos tomar decisiones conjuntas, organizarse, asumir roles diversos y responsabilizarse del bienestar del grupo, fomentando así habilidades clave para la vida cotidiana de los alumnos.

Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Este trabajo me ha permitido comprender con mayor profundidad el importante papel que puede tener la educación cuando se enfoca desde la inclusión, la cooperación y la formación en valores. En un contexto social cada vez más diverso y complejo, en el que las situaciones de desigualdad y exclusión cada vez son más frecuentes, los centros educativos deben ser espacios donde se garanticen oportunidades reales de participación y aprendizaje para todos. La intervención del TFG se ajusta a los modelos educativos actuales que buscan mejorar la calidad de la enseñanza no solo desde lo académico, sino también desde lo relacional, lo emocional y lo social. He tomado conciencia de que el docente debe tener una visión integral y sistémica, ser capaz de responder a los retos de la sociedad actual y generar cambios positivos en la vida de su alumnado mediante prácticas pedagógicas innovadoras.

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS

El presente trabajo de fin de grado plantea como objetivo general:

- Elaborar, poner en práctica y evaluar la influencia de un programa de intervención educativa basado en el juego motor cooperativo sobre las relaciones sociales del alumnado.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Evaluar la influencia de los juegos cooperativo sobre las habilidades de trabajo en equipo.
- Dar cuenta de los conflictos que se manifiestan durante la práctica de juegos cooperativos y el modo en que el alumnado los resuelve.
- Analizar el impacto de los juegos cooperativos en la inclusión social del alumnado.

CAPÍTULO 4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este trabajo tiene como finalidad fundamentar conceptualmente la propuesta de intervención basada en juegos cooperativos, orientada a mejorar las relaciones sociales del alumnado. Para ello, se presentan los principales enfoques pedagógicos, psicológicos y motrices que sustentan la utilización del juego cooperativo como herramienta educativa. Asimismo, se revisan investigaciones relevantes que avalan su impacto en la inclusión, la resolución de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales, con el objetivo de establecer un punto de partida sólido para el análisis de los resultados de la intervención.

1. ANTECEDENTES Y MODELOS TEÓRICOS

El estudio del juego cooperativo ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, consolidándose como un recurso pedagógico de gran valor en el ámbito educativo, especialmente en Educación Física. A través de diversos enfoques teóricos, se ha analizado su potencial para fomentar habilidades sociales, inclusión y cohesión grupal. En este apartado se revisan los orígenes del juego cooperativo y los principales marcos teóricos que sustentan su aplicación didáctica.

1.1. Orígenes y evolución del concepto de juego cooperativo

El juego cooperativo ha sido estudiado en numerosas disciplinas, una de ellas la Educación Física. A diferencia de los juegos competitivos, en los que los participantes compiten por un objetivo individual o grupal, no son divertidos para todos y no hay cooperación entre los compañeros por poner solo algunos ejemplos, los juegos cooperativos promueven un sentimiento universal de victoria, todos se divierten y se aprende en grupo, por lo que todos los jugadores deben colaborar para alcanzar un objetivo común (Velázquez, 2004).

Desde un enfoque más histórico, los juegos cooperativos han sido utilizados tradicionalmente en comunidades indígenas y en sociedades con una fuerte cultura en la colaboración. En el ámbito educativo, su incorporación como herramienta pedagógica se basa en la necesidad de desarrollar habilidades sociales en el alumnado donde juegan con el resto de los compañeros y no contra ellos, de esta manera, se fortalecen valores como la solidaridad, el respeto y la empatía (Velázquez, 2004).

Además de los aportes de Velázquez (2004) y Lavega et al. (2014), es importante mencionar a Orlick (2006), el cual, defiende el valor del juego cooperativo desde una perspectiva humanista

y educativa. En su obra, plantea que este tipo de juegos no solo fomentan la participación de todos los alumnos sin importar sus habilidades, sino que también desarrollan un sentido de pertenencia, seguridad y confianza en el grupo. Para este autor, los juegos cooperativos crean una atmósfera donde se prioriza el proceso por encima del resultado, formando experiencias positivas que fortalecen la autoestima y la conexión entre los participantes. En su enfoque resalta el potencial del juego como herramienta de crecimiento personal y social, más allá del rendimiento físico o competitivo.

1.2. Principales enfoques teóricos

A lo largo de los años, diversos enfoques teóricos han abordado el papel del juego cooperativo en el desarrollo del alumnado. A continuación, se desarrollan los más relevantes.

1.2.1. La praxiología motriz y la inclusión

Uno de los enfoques más influyentes en el estudio de los juegos cooperativos es la praxiología motriz, desarrollada por Parlebas (2008). Según este autor, cada juego tiene una lógica interna que determina los elementos clave que dan dentro de una situación durante el movimiento y las interacciones que se producen entre los compañeros. En el caso de los juegos cooperativos, la lógica interna influye en las relaciones entre los compañeros, así como con el lugar donde se realiza la actividad y la duración de esta (Lavega et al., 2014).

Parlebas (2008) dice, que en los juegos cooperativos el conflicto no surge de la confrontación entre adversarios, como en los juegos competitivos, sino de los retos que plantea la necesidad de organizarse conjuntamente, comunicarse eficazmente y respetar las decisiones del grupo. En este tipo de interacción se promueve un tipo de motricidad que favorece las relaciones y la conexión emocional entre los miembros del grupo, favoreciendo un mejor desarrollo de un entorno educativo más participativo y respetuoso.

Desde otro punto de vista, Lavega et al. (2014) destacan que los juegos cooperativos tienen un potencial inclusivo intrínseco, ya que requieren que todos los alumnos cooperen para superar desafíos, garantizándose que cada participante tenga una participación activa durante el juego. Esta inclusión motriz permite que el alumnado, independientemente de sus habilidades o características individuales, que se sientan parte del grupo y puedan contribuir en el juego de manera activa.

1.2.2. El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades sociales

En el aprendizaje cooperativo, Johnson y Johnson (1999), hablan de cinco principios fundamentales: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción cara a cara, el uso de habilidades interpersonales y la reflexión grupal. Aunque algunos de estos elementos pueden estar presentes en los juegos cooperativos, no siempre todos se dan de forma estructurada. En el contexto lúdico, por ejemplo, la responsabilidad individual no es necesariamente un requisito para que el grupo alcance su objetivo, a diferencia del aprendizaje cooperativo, en el cual cada miembro debe cumplir su función para lograr el éxito colectivo.

Velázquez (2004) sostiene que las actividades físicas cooperativas tienen un gran impacto en la adquisición de valores y habilidades sociales, ya que requieren que los alumnos trabajen juntos para superar uno o varios desafíos en equipo.

También, Mansilla y Abellán (2022) destacan que el juego cooperativo, representa una herramienta muy eficaz para fomentar el desarrollo personal y social del alumnado. A través del juego, se crean situaciones en las que los valores como la cooperación, el respeto mutuo y la tolerancia se trabajan de forma inconsciente. De este modo, el aprendizaje cooperativo se consolida como una vía pedagógica que no solo mejora los resultados académicos, sino que también promueve el bienestar social del alumnado.

1.2.3. Enfoques de intervención psicomotriz y su impacto en la inclusión

En los enfoques de intervención psicomotriz, el juego se entiende como una vía para el desarrollo integral del niño, al integrar las dimensiones cognitivas, afectivas, motrices y sociales en una misma experiencia. En este entorno, los juegos cooperativos adquieren una relevancia especial, ya que fomentan la comunicación corporal, la expresión emocional y el contacto con los demás desde una lógica no competitiva. Novo y Campelo (2020) sostienen que, a través del movimiento y la interacción lúdica, se hace posible un aprendizaje significativo en el que el cuerpo se convierte en el principal mediador del conocimiento y de las relaciones interpersonales.

El enfoque psicomotriz promueve una pedagogía centrada en el ritmo individual, la exploración libre y el desarrollo de la identidad, aspectos fundamentales para que dé lugar una educación inclusiva. En los juegos cooperativos, estas consignas se ven reforzadas, ya que la actividad no exige una ejecución perfecta ni se impone un único modo de participación, sino que hay

numerosas formas de intervenir y de colaborar. Esto permite que cada alumno, independientemente de sus características personales o capacidades, encuentre un lugar dentro del grupo y pueda aportar al reto colectivo, lo cual potencia su autoestima y su reconocimiento como parte activa del aula (Novo y Campelo, 2020).

Además, este enfoque psicomotriz invita a los docentes a observar más allá del rendimiento físico, centrándose en cómo cada niño vive y se relaciona dentro de la actividad. El énfasis no está en la técnica o en la eficacia del gesto motriz, sino en la vivencia personal y social que emerge del juego. Esta mirada más humanista permite valorar los avances individuales, la interacción respetuosa y la cooperación espontánea, lo cual enriquece la dinámica grupal y transforma la clase de Educación Física en un espacio seguro, motivador y abierto a la diversidad (Velázquez, 2021)

2. CONCEPTOS BÁSICOS EN LOS JUEGOS COOPERATIVOS

Es fundamental saber qué se entiende por juegos cooperativos, así como sus características esenciales y cómo se diferencian de otras formas de juego. Este apartado establece las bases conceptuales necesarias para entender el valor educativo que tienen, especialmente en respecto con la inclusión, la participación equitativa y el desarrollo de habilidades sociales.

2.1. Definición y características de los juegos cooperativos

Los juegos cooperativos se definen como actividades lúdicas en las que todos los participantes deben colaborar entre sí para alcanzar un objetivo común, en lugar de competir unos contra otros (Orlick, 2006). La esencia de la cooperación radica en que el éxito de cada miembro está relacionado con el éxito del grupo, lo que genera una interdependencia positiva.

A su vez, los juegos cooperativos están diseñados para ser inclusivos, permitiendo la participación de todos los estudiantes tengan o no discapacidades tanto físicas como intelectuales. En este sentido, estudios como el de Mansilla y Abellán (2022) han demostrado que la inclusión de estos juegos en la educación física favorece la integración de alumnos con discapacidad, ya que fomentan la aceptación de la diversidad y mejoran la percepción de las diferencias individuales dentro del grupo.

Otro punto clave es la importancia del proceso antes que el resultado. Si en los juegos competitivos, el principal objetivo es ganar, en los juegos cooperativos lo que se valora es la experiencia vivida con los compañeros y el aprendizaje que se obtiene a través de la

cooperación. De este modo, el juego cooperativo no solo refuerza habilidades motrices, sino que también tiene un impacto positivo en la adquisición de valores y actitudes cooperativas (Velázquez, 2021).

2.2. Diferencia entre juegos cooperativos, competitivos e individuales

Según Johnson y Johnson (1999), las situaciones de aprendizaje pueden estructurarse como cooperativas, competitivas o individualistas, dependiendo del tipo de interdependencia social que se fomente entre los participantes. Cada una de estas estructuras influye de una manera distinta en el desarrollo del alumnado y en la forma de producirse sus interacciones sociales.

Los juegos cooperativos se caracterizan por la colaboración entre los jugadores. En estos juegos, los participantes deben trabajar de manera conjunta para superar un desafío común, lo que refuerza la comunicación, la empatía y el sentido de pertenencia al grupo (Velázquez, 2004).

Los juegos competitivos se basan en el enfrentamiento entre jugadores o equipos con el único objetivo de obtener un ganador. Estos juegos, pueden fomentar la motivación y la autosuperación, pero también pueden generar frustración y conflictos si no se gestionan adecuadamente. En algunos casos, los juegos competitivos pueden derivar en actitudes de exclusión hacia aquellos jugadores que no tienen las mismas habilidades o técnicas que el resto de los compañeros, lo que afecta la cohesión grupal (Navarro et al. 2018).

Por último, los juegos individuales son aquellos en los que cada participante actúa por cuenta propia sin la necesidad de interactuar con el resto de los participantes. Estos juegos pueden ser útiles para el desarrollo de la autonomía y la autoevaluación, pero no tienen componente social que caracteriza a los juegos cooperativos (Orlick, 2006).

2.3. Habilidades sociales y socioemocionales desarrolladas a través del juego cooperativo

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimizan la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 2007). Estas habilidades incluyen la empatía, la escucha activa, la cooperación y la capacidad de resolución de problemas, aspectos fundamentales en la convivencia entre los estudiantes y la vida en sociedad.

Según Bisquerra (2003), una educación que contemple el desarrollo emocional y social debe ofrecer contextos donde los estudiantes puedan experimentar, practicar y reflexionar sobre sus emociones y relaciones de manera guiada y significativa.

El juego cooperativo se plantea como una herramienta pedagógica capaz de fomentar dichas competencias. Al requerir la colaboración entre todos los participantes para lograr objetivos comunes, los juegos cooperativos promueven la interacción positiva, el respeto mutuo y la solidaridad (Velázquez, 2004).

Entre las habilidades más relevantes que se fomentan mediante estos juegos se encuentran la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de la autoestima. Cuando los estudiantes participan en juegos cooperativos, aprenden a ponerse en el lugar de los demás y a valorar las capacidades y habilidades que tienen cada uno de sus compañeros (Mansilla y Abellán, 2022).

2.4. Trabajo en equipo, comunicación y resolución de conflictos

El trabajo en equipo es una de las principales capacidades que se desarrollan a través de los juegos cooperativos. En estos juegos, los participantes deben organizarse, asignarse unos roles y trabajar conjuntamente para lograr superar el reto o los retos que se les proponen. Este proceso refuerza la confianza entre los compañeros de equipo y promueve el sentido de responsabilidad compartida (Velázquez, 2004).

La comunicación es un componente esencial en los juegos cooperativos. Para que el equipo funcione correctamente, es necesario que los jugadores compartan sus ideas y escuchen los pensamientos e ideas de sus compañeros. Estrategias como el uso de señales, la planificación en equipo y la retroalimentación constante son fundamentales para garantizar la resolución de conflictos y la superación de los desafíos propuestos (Mansilla y Abellán, 2022).

Por último, la resolución de conflictos en el aula permite a los estudiantes aprender a manejar los problemas que pueden surgir a lo largo de las actividades de manera constructiva. Los juegos cooperativos generan situaciones en las que pueden surgir conflictos, pero estos se convierten en una oportunidad para enseñar a dialogar, negociar y buscar soluciones comunes (Velázquez, 2004). Aprender a resolver estos problemas de manera correcta ayuda a los estudiantes a afrontar situaciones similares en otros contextos de la vida cotidiana.

3. APLICACIONES PRÁCTICAS DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

A través de la puesta en práctica de los juegos cooperativos, es posible promover entornos de aprendizaje más colaborativos, seguros y motivadores. En los siguientes apartados se analiza su diseño, su impacto en la motivación del alumnado, la integración de estudiantes con necesidades específicas y las claves para su correcta implementación y evaluación.

3.1. Diseño e implementación de juegos cooperativos

Para la planificación de actividades cooperativas es necesario una selección de juegos que fomenten la colaboración y la participación equitativa de todos los estudiantes. Es fundamental que estas actividades estén ajustadas con los objetivos propuestos y que sean adecuadas para la edad y las capacidades de los estudiantes. Según Velázquez (2004), los juegos cooperativos deben estructurarse de manera que fomenten la interdependencia positiva, la interacción promotora y la responsabilidad individual y grupal.

Para el correcto desarrollo de los juegos cooperativos, los docentes deben garantizar un ambiente seguro en el cual, los estudiantes estén motivados y tengan ganas de participar. Es recomendable la creación de normas de convivencia para su aplicación dentro del juego, así como realizar una reflexión posterior a la actividad para repasar los aprendizajes sobre la cooperación y el respeto a los compañeros. En este sentido, autores como Garaigordobil (2003) sugieren que el diseño de los juegos debe centrarse tanto en la diversión como en la enseñanza de valores y habilidades sociales.

3.2. Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales

Los juegos cooperativos proporcionan un entorno inclusivo que facilita la participación de estudiantes con distintas capacidades y necesidades. Al no centrarse en la competitividad y enfocarse en la resolución de desafíos de manera conjunta, estos juegos permiten que todos los estudiantes logren el éxito del grupo.

Estas actividades permiten adaptarlas a las necesidades y a las características del alumnado, lo que facilita la participación activa de los mismos. De este modo se promueve un entorno en el cual todos los estudiantes pueden colaborar para conseguir superar el reto en común. Estudios como los de Navarro et al. (2018) han señalado que este tipo de juegos contribuyen a mejorar la autoestima y la percepción de competencia de cada uno de los estudiantes con discapacidad.

3.3. Fomento de la motivación y el disfrute de la actividad física

Como señalan Mansilla y Abellán (2022), este tipo de experiencias refuerzan la percepción positiva del propio cuerpo, fortalecen la autoestima y favorecen la construcción de relaciones basadas en el respeto y la confianza. Esto tiene un impacto directo en la actitud del alumnado hacia la Educación Física, que pasa a convertirse en un espacio de disfrute, expresión y crecimiento personal.

Al eliminar la presión de tener que ganar y sustituirla por el objetivo común de superar retos de forma conjunta, se estimula una participación activa basada en el deseo de colaborar, convivir y divertirse (Velázquez 2004). Tal como señala este autor, esto no solo mejora el clima del aula, sino que también ayuda a que los alumnos asocien la Educación Física con experiencias positivas y deseen repetirlas en extraescolares.

El aprendizaje cooperativo aumenta la motivación del alumnado, impulsa la participación y la interacción entre iguales, elementos que son clave para generar un entorno seguro, inclusivo y propicio para el aprendizaje (Pujolàs y Lago, 2009). Estas condiciones son determinantes para fomentar el interés por la práctica física, especialmente en el ámbito escolar. De esta manera, el juego cooperativo se convierte en una estrategia eficaz para mejorar la disposición del alumnado hacia la práctica de actividad física y consolidar una actitud positiva ante la Educación Física.

3.4. Evaluación de los juegos cooperativos

Velázquez (2004) insiste en que es fundamental observar actitudes como la cooperación, la participación equitativa, el respeto a los turnos o la resolución conjunta de conflictos, ya que son el núcleo de la experiencia cooperativa. En este tipo de juegos, no se trata solo de ver si se ha superado un desafío motor, sino de valorar cómo se ha alcanzado: qué comportamientos han surgido, cómo se ha producido la cooperación y qué efectos han tenido estas conductas en el resultado final.

Garaigordobil (2003) indica que hacer que el alumnado reflexione sobre lo vivido favorece la conciencia de grupo, la autorregulación y la interiorización de valores. A través de preguntas guiadas o debates posteriores a la actividad, los estudiantes pueden analizar qué estrategias han utilizado, qué comportamientos han facilitado o dificultado la colaboración y cómo se han sentido durante el juego. Esta reflexión no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que

ayuda a comprender las consecuencias de las conductas individuales y colectivas en las relaciones del grupo.

En definitiva, la evaluación de los juegos cooperativos debe centrarse en las interacciones que se generan entre el alumnado durante las actividades. Observar y reflexionar sobre las actitudes de los alumnos permiten identificar aspectos claves como la gestión de conflictos o el respeto. De esta manera la evaluación se convierte en una herramienta formativa que provoca la toma de consciencia de la importancia de cooperar en grupo.

3.5. Consideraciones para la correcta implementación de los juegos cooperativos

Según Velázquez (2004), es fundamental que el profesorado seleccione actividades en las que todos los estudiantes tengan la posibilidad de participar activamente, en igualdad de condiciones y desde una lógica de ayuda mutua y de respeto.

Carbonero et al. (2014) dicen que el aprendizaje cooperativo no solo favorece la adquisición de habilidades motrices, sino que también promueve actitudes inclusivas y solidarias entre el alumnado. Para ello, resulta fundamental diseñar actividades que sean flexibles para que se adapten a las características del alumnado, fomentando la interacción positiva y la responsabilidad compartida mediante la rotación de roles y la modificación de normas que garanticen la participación de todo el alumnado.

La implementación de juegos cooperativos debe apoyarse en normas de convivencia compartidas que promuevan actitudes de empatía, escucha activa y responsabilidad compartida (Mansilla y Abellán, 2022). De este modo, se construye un entorno donde el alumnado se siente seguro, valorado y dispuesto a implicarse plenamente en la dinámica grupal.

Por tanto, podemos concluir que, para una correcta implementación de los juegos cooperativos, se requiere de una planificación sensible y flexible, que tenga en cuenta las características del grupo clase y que consiga la implicación de todo el alumnado. Solo así es posible crear un clima educativo inclusivo, en el que cada estudiante se sienta participe y valorado durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

4. INVESTIGACIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN LAS RELACIONES SOCIALES DEL ALUMNADO

Diversas investigaciones han analizado la influencia de esta práctica educativa en el desarrollo de las relaciones sociales del alumnado, especialmente en lo que respecta al trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la inclusión y la mejora del clima de convivencia. Este apartado recoge aportaciones significativas que permiten valorar la efectividad de los juegos cooperativos como herramienta pedagógica para fomentar la cohesión grupal, la empatía y la participación activa en el aula.

4.1. Impacto de los juegos cooperativos en el trabajo en equipo

En un estudio realizado por Garaigordobil y Fagoaga (2006), se aplicó un programa de juegos cooperativos en un entorno escolar y se observó una mejora significativa en la capacidad del alumnado para colaborar, compartir tareas y respetar las decisiones grupales. Los autores concluyen que estas dinámicas lúdicas fortalecen el sentimiento de pertenencia al grupo y la cohesión social.

En su estudio, Orlick (2006) señala que los juegos cooperativos crean un entorno donde los estudiantes se sienten apoyados por sus compañeros, lo que aumenta su disposición a colaborar. Según sus observaciones, cuando el éxito depende de todos por igual, se produce una transformación en la actitud del alumnado, que comienza a priorizar el bien común sobre el bien individual. Esto, permite que los estudiantes aprendan a escuchar, a organizarse colectivamente y a valorar el esfuerzo conjunto.

Asimismo, Navarro et al. (2018) analizaron la influencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico del alumnado. Encontraron que aquellos estudiantes que participaron en estos juegos mostraron una mejoría en su autoestima, percepción de la competencia motriz y confianza en ellos mismos. Esto indica que la incorporación de juegos cooperativos en la Educación Física contribuye al desarrollo emocional del alumnado.

Los juegos cooperativos se consolidan, por tanto, como una herramienta eficaz para fomentar el trabajo en equipo en el ámbito escolar. Las investigaciones revisadas demuestran cómo este tipo de dinámicas no solo favorecen la colaboración y la organización grupal, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia y mejoran la autoestima del alumnado.

4.2. Juegos cooperativos como estrategia para la resolución de conflictos

Un análisis realizado por Garaigordobil y Fagoaga (2006) demostró que el alumnado que había participado en juegos cooperativos tuvo mejores capacidades para la mediación y la resolución de conflictos con los compañeros.

Navarro et al. (2018) observaron que el uso continuado de juegos cooperativos en Educación Física favorecía un clima de aula más relajado y colaborativo, en el que los estudiantes aprendían a gestionar los desacuerdos sin recurrir al enfrentamiento entre ellos. En su estudio con alumnos de primaria, los investigadores señalaron que el juego cooperativo estimulaba la comunicación efectiva, el reconocimiento del otro y la autorregulación emocional, aspectos que son clave para resolver los conflictos cotidianos dentro del grupo.

Garaigordobil (2003) indica que el docente debe actuar como mediador y facilitador del diálogo, guiando la reflexión posterior a la actividad. Esta fase, a menudo llamada “vuelta a la calma” o “fase de metacognición”, permite al alumnado identificar qué conflictos surgieron, cómo los resolvieron y qué podrían mejorar en futuras ocasiones. Esta reflexión fortalece la autonomía moral y el pensamiento crítico, promoviendo actitudes responsables dentro del grupo.

Los juegos cooperativos son una estrategia pedagógica muy valiosa para la prevención y resolución de conflictos en el entorno escolar. Su capacidad para generar espacios de interacción positiva, fomentar la comunicación y favorecer la autorregulación emocional permite que el alumnado desarrolle competencias sociales esenciales para una convivencia pacífica.

4.3. Evidencia científica sobre el papel del juego cooperativo en la inclusión social

La inclusión social es uno de los aspectos más favorecidos de la realización de juegos cooperativos en el aula. Lavega et al. (2014) llevaron a cabo una investigación en la que se demostró que estas actividades ayudan a la integración de estudiantes con discapacidad, al disminuir las barreras de comunicación y fomentar la aceptación de la diversidad.

A su vez, estudios se han señalado que la práctica de juegos cooperativos mejora la percepción del autoconcepto físico y social de los estudiantes, lo que significa que los estudiantes tienen una mayor seguridad en ellos mismos y una actitud más positiva en la interacción con sus

compañeros. Los juegos cooperativos pueden ser una herramienta fundamental para combatir la exclusión social y mejorar el clima de convivencia en el aula (Mansilla y Abellán, 2022).

El juego cooperativo también ha sido estudiado desde la perspectiva de la psicomotricidad. Novo y Campelo (2020) exploraron el impacto de estos juegos en alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Su investigación reveló que la participación de estos alumnos en juegos cooperativos mejora la concentración, su control emocional y la adquisición de habilidades sociales con el alumnado que no sufre TDAH. También, señalaron que los juegos cooperativos pueden ser una herramienta recomendable para los programas de intervención educativa para atender la diversidad en el aula.

El carácter integrador que tienen los juegos cooperativos, permite reducir barreras, favorecer la participación activa de todo el alumnado y reforzar actitudes de aceptación, respeto y empatía. Además, al mejorar el autoconcepto y la convivencia, estas experiencias contribuyen a construir un clima en el aula más equitativo y cohesionado, donde la diversidad no solo se respeta, sino que se convierte en una oportunidad para el aprendizaje mutuo y el crecimiento colectivo.

4.4. Estudios comparativos entre metodologías tradicionales y basadas en el juego cooperativo

Varias investigaciones han comparado las diferencias entre las metodologías tradicionales y las que incorporan juegos cooperativos como parte del aprendizaje. En este sentido, resultados obtenidos por Dyson y Casey (2016) indicaron que los estudiantes expuestos a metodologías basadas en el juego cooperativo tuvieron un mayor compromiso, un mejor desarrollo de habilidades sociales y una mayor disposición a ayudar al resto de sus compañeros.

Orlick (2006) comenta que los juegos cooperativos no solo benefician únicamente el rendimiento académico, sino que también promueven un ambiente de aprendizaje más agradable y donde surgen menos conflictos entre los participantes. Por eso, promover la implementación de juegos cooperativos en la educación primaria tiene efectos positivos en la autoestima y en la reducción de la exclusión social de los estudiantes.

El marco teórico expuesto evidencia que los juegos cooperativos constituyen una herramienta pedagógica de gran valor en el ámbito educativo, especialmente en Educación Física. A través de su lógica de colaboración, estos juegos promueven el desarrollo de habilidades sociales, la inclusión, la resolución de conflictos y la mejora del clima de aula. Su implementación favorece una participación activa y equitativa del alumnado, generando experiencias de aprendizaje

significativas y motivadoras. Además, la literatura revisada, tanto desde enfoques teóricos como desde investigaciones empíricas, respalda su eficacia para transformar las dinámicas interpersonales y fomentar valores como la empatía, el respeto y la solidaridad. Así, el juego cooperativo se configura no solo como una metodología lúdica, sino como un recurso educativo esencial para la formación integral del alumnado.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

A lo largo de este apartado, voy a explicar cómo realicé el estudio del tema que he propuesto para mi TFG.

Primero hablaré del contexto en el que se ha realizado la intervención didáctica, explicando cómo es el centro escolar y sus principales características. Prestaré especial atención a todo aquello referente a la Educación Física y al grupo de alumnado con los que se puso en práctica la situación de aprendizaje (Anexo 1).

A continuación, comentaré cómo se realizó el proceso de intervención utilizados para recabar y registrar los datos necesarios para dar respuesta a los objetivos programados. Finalmente, acabaré explicando el proceso seguido para el análisis de los datos recogidos.

1. EL CONTEXTO

En este apartado explicaré cómo es el entorno en el cual se ha llevado a cabo la intervención. Comenzaré describiendo las características del centro, continuaré contando cómo es la Educación Física en el mismo y cómo se pone en práctica, para terminar con este apartado, hablaré de las características que tiene el grupo de alumnos con el que se ha realizado la intervención.

1.1. El centro escolar

El centro educativo en el cual se ha realizado la intervención es un centro concertado, situado en Arévalo (Ávila), donde la mayoría de los escolares son de nacionalidad española y procedentes de países sudamericanos. La asistencia de un número importante de alumnos de minorías étnicas supone una dedicación y una atención más personalizada.

El colegio es de línea 2 excepto en el curso de 6º de Primaria que únicamente cuenta con una clase. El colegio también cuenta con Educación Secundaria y es de dos líneas. El centro cuenta con 373 alumnos matriculados repartidos en las aulas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, en las 22 aulas que conforman el centro.

Cada uno de los alumnos presenta unas características personales, capacidades, intereses, motivaciones e inquietudes diferentes, por lo que los grupos no son totalmente homogéneos.

Cada alumno presenta unas características personales, capacidades, intereses, motivaciones e inquietudes diferentes, así pues, los grupos no son totalmente homogéneos. La asistencia de un

número importante de alumnos de minorías étnicas (alrededor del 10%) supone una dedicación y una atención más personalizada.

Las características socio familiares de los alumnos son las mismas que afectan a la familia de hoy en día. Hay alumnos que son hijos únicos, otros, hijos de familias numerosas. También algunos que han vivido la separación de sus padres o que son familias monoparentales.

1.2. La educación física en el centro

El centro cuenta con varios espacios para la práctica de Educación Física: una sala de psicomotricidad, un gimnasio de reducidas dimensiones, un patio que cuenta con una pista de fútbol, baloncesto y voleibol, y otra pista de fútbol.

El gimnasio es el lugar en el cual se guarda todo el material y cuenta con numerosas espalderas, una escalera de psicomotricidad y unas mesas de ping-pong, por lo que si se necesita el uso de porterías y canastas para las actividades se realizan en el patio si la climatología lo permite.

La sala de psicomotricidad dispone de un papel fundamental ya que hay un alumno que tiene el síndrome de Duchenne por el cual no está capacitado para realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeros y la clase de Educación Física la realiza allí con profesores especializados.

El colegio cuenta con numerosos materiales muy variados y de todo tipo de balones, conos, ladrillos, aros, colchonetas, picas o raquetas. Todos estos materiales en su gran mayoría se encuentran en perfecto estado.

1.3. El grupo de alumnado

La intervención se realizó con un grupo de 14 estudiantes, 6 niños y 8 niñas, de 3º de Educación Primaria. En este grupo se manifestaban numerosas conductas de rechazo entre compañeros a la hora de formar los agrupamientos y también disgusto hacia las actividades de estructura cooperativa.

La mayoría de los niños no tienen problemas motrices, salvo una niña que está diagnosticada como TDAH, y presenta signos de posible TEA, por lo cual está siendo evaluada. Esta niña se suele negar a realizar las actividades de todas las áreas y no suele relacionarse en clase con los compañeros.

En la clase suele haber conflictos relacionados con la competitividad en la mayoría de las sesiones. El grupo de los chicos habitualmente incumple las normas de los juegos que se practican con el único objetivo de ganar. Todo esto hace que los alumnos tengan continuas peleas entre ellos y conlleva que sea habitual el tener que detener las actividades para afrontar estos problemas.

2. PROCESO DE INTERVENCIÓN

Previo al proceso de intervención, se destinaron 3 semanas a la observación del grupo. Durante este tiempo, la observación se centró tanto en su comportamiento dentro del aula como en sus dinámicas durante las sesiones de Educación Física. Lo que más me llamó la atención desde el principio fue la gran dificultad que tenían para trabajar en equipo, especialmente cuando se les proponían actividades cooperativas. Enseguida detecté que existían varios grupos marcados dentro de la clase, lo cual dificultaba mucho la creación de equipos heterogéneos y equilibrados.

Además, los conflictos por la competitividad eran muy frecuentes. En casi todas las sesiones, especialmente en aquellas donde se incluían juegos con algún componente competitivo, surgían discusiones y enfrentamientos entre los alumnos. El grupo de los chicos era el que más tendía a romper las normas de los juegos con el objetivo de ganar, lo cual generaba malestar en el resto de los compañeros y muchas veces nos obligaba a interrumpir la actividad para resolver conflictos.

La mayoría del alumnado no tiene problemas motrices, salvo una alumna con TDAH y posible TEA, que no participa ni se relaciona. Su caso requería una atención específica, especialmente en una intervención centrada en la cooperación y el trabajo en grupo.

Teniendo todo esto en cuenta, se diseñó una situación de aprendizaje basada en juegos cooperativos, con el objetivo de mejorar las relaciones sociales, fomentar la empatía y reducir el nivel de conflictos derivados de la competitividad. La intervención constaba de seis sesiones distribuidas en tres semanas, con dos sesiones por semana. Las sesiones se desarrollaron en el gimnasio del centro. Cada sesión tenía una duración de 60 minutos y se realizaban los jueves y los viernes de cada semana, las dos sesiones eran en la hora de después del recreo.

Las sesiones de esta intervención se desarrollaron de forma progresiva:

- Sesión 1: en esta primera sesión, el objetivo principal era establecer un clima positivo en el grupo y fomentar el conocimiento mutuo entre el alumnado. A través de juegos

sencillos, se pretendió que los escolares comenzaran a interactuar con sus compañeros, aprendiera a respetar turnos y colaboraran entre ellos.

- Sesión 2: esta sesión se centró en profundizar en la confianza entre el alumnado. Se propusieron actividades donde los alumnos debían trabajar en parejas o tríos, prestando atención al otro y ajustando sus movimientos para conseguir un objetivo común.
- Sesión 3: en esta sesión, se buscó trasladar la cooperación a situaciones más dinámicas, en las que el movimiento y la sincronización grupal fuesen elementos clave. Los juegos propuestos requerían que los alumnos mantuviesen una coordinación física constante con sus compañeros, lo que implicaba trabajar la atención, el ritmo, el equilibrio y la escucha activa.
- Sesión 4: en esta sesión se introdujo un nuevo nivel de complejidad, la resolución de problemas. Esta sesión tuvo como finalidad desarrollar la capacidad de planificación, comunicación y toma de decisiones compartida ante situaciones que requerían estrategia grupal. Los juegos propuestos obligaban a los alumnos a pensar, organizarse y colaborar para alcanzar un objetivo.
- Sesión 5: en esta sesión, se propuso al alumnado consolidar lo aprendido, favoreciendo la autorregulación, el respeto a los compañeros y la responsabilidad compartida. Las dinámicas planteadas presentaron un entorno más activo o competitivo, pero siempre manteniendo como base el trabajo en equipo y el apoyo mutuo, por encima del rendimiento individual.
- Sesión 6: la última sesión tuvo una doble finalidad; por un lado, reforzar los aprendizajes vividos durante todo el proceso y, por otro, ofrecer un espacio lúdico y reflexivo donde los alumnos puedan valorar la experiencia cooperativa. A través de juegos creativos y de confianza, se buscaba que los alumnos tomaran conciencia de lo aprendido, se sintiesen parte activa del grupo y expresasen sus emociones, ideas y aprendizajes en torno al trabajo en equipo.

3. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

Para la obtención de los datos necesarios para dar respuesta a los objetivos planteados en el TFG, se utilizó principalmente la observación participante, orientada a recoger información durante el transcurso de las sesiones sobre el comportamiento del alumnado, sus actitudes

durante las actividades, y la forma en que interactuaban entre ellos. Esta observación se centró especialmente en aspectos como la cooperación, la resolución de conflictos, el respeto a las normas de los juegos y la participación en la resolución de los desafíos que se les plantearon. Para poder registrar los datos obtenidos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuaderno de campo: el cuaderno de campo es una herramienta personal donde se registran observaciones, experiencias, hechos significativos que surgen durante de las sesiones. Este cuaderno sirvió como herramienta principal para redactar posteriormente el diario de sesiones a partir de las anotaciones escritas en él.
- Diario de sesiones: el diario de sesiones es un instrumento de reflexión y evaluación que utiliza el docente para registrar todo lo ocurrido durante una sesión. En él se anotaron las conductas observadas, los acontecimientos relevantes y las citas textuales del alumnado, la redacción del diario de sesiones se realizó día a día después de acabar la jornada escolar. (Anexo 2).
- Rúbrica: una rúbrica es una herramienta de evaluación que describe los criterios específicos que se van a valorar en un trabajo, tarea o actividad, y establece distintos niveles de desempeño para cada criterio. Se elaboró una rúbrica orientada a valorar ciertos indicadores relacionados con la cooperación y el comportamiento social del alumnado, como el respeto a los turnos, la ayuda entre compañeros, la implicación en el grupo o la resolución de conflictos. (Anexo3).

Con todos estos instrumentos pretendí obtener una visión lo más completa posible sobre el impacto de la intervención realizada, no solo a nivel motor sino especialmente en cuanto a la mejora del ambiente en el aula, la cohesión del grupo y el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la comunicación y la cooperación.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de toda la información registrada en el diario de sesiones, se establecieron las siguientes categorías de análisis relacionadas con los objetivos del TFG:

- Colaboración activa: en esta categoría se incluyeron todas las situaciones en las que los alumnos mostraban una actitud colaborativa: participación activa, ayuda entre compañeros, respeto de turnos y trabajo conjunto hacia un objetivo en equipo. También

se valoraron los momentos en los que los alumnos supieron repartir tareas, tomar decisiones o asumir roles dentro del grupo.

- Gestión de conflictos y actitudes: se incluyeron todos aquellos datos referidos a cómo han reaccionado los alumnos ante los conflictos o dificultades que surgieron durante los juegos. Se tuvieron en cuenta tanto las conductas de respeto, como aquellas conductas que indiquen una mejora en la forma de afrontar los conflictos, ya sea por iniciativa propia o con la ayuda docente.
- Participación e implicación personal: esta categoría recogió todos los registros relacionados con la motivación e implicación de cada alumno durante las actividades. En este sentido, se analizó si los estudiantes participaban de forma activa y constante, si asumían responsabilidades dentro del grupo, y si mostraban interés real por el desarrollo de los juegos, más allá del resultado final.
- Relaciones sociales y clima grupal: En esta categoría se recogió todo lo relacionado con cómo se relacionaban los alumnos entre sí y con el docente: si colaboraban, se ayudaban, se respetaban o surgían conflictos. También se incluyeron aspectos relacionados con el ambiente general del aula, como el nivel de confianza, participación, seguridad emocional y actitudes ante la diversidad.

Para este análisis, revisé sesión por sesión las anotaciones registradas en el diario de sesiones identificando los ejemplos que muestren avances o dificultades dentro de cada categoría. Al tratarse de un instrumento narrativo, este me permitió recoger tanto datos como situaciones haya durante el proceso de cada una de las sesiones.

Por otra parte, se analizaron los datos recogidos a través de la rúbrica de observación, centrando la atención en la evolución del grupo y de ciertos alumnos concretos a lo largo de las sesiones.

La combinación de información entre ambos instrumentos nos permitió obtener una visión de lo ocurrido durante la intervención, para determinar si a través de los juegos cooperativos el alumnado ha desarrollado una mayor conciencia social y ha mejorado su forma de relacionarse con los demás.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS

En este apartado se recogen y analizan los principales resultados obtenidos tras la intervención. El análisis se ha estructurado en torno a cuatro categorías: colaboración activa, gestión de conflictos y aptitudes, participación e implicación personal, y relaciones sociales y clima grupal. Permitiendo identificar tanto las dificultades iniciales como los progresos alcanzados.

Para mantener en privacidad las identidades de los estudiantes, he usado nombres ficticios.

1. Colaboración activa

Desde el principio, la colaboración se presentó como un reto complejo, ya que, la mayoría del alumnado no estaba habituado a entenderse ni a coordinarse con otros compañeros, y en muchos casos se mostraban disconformes a formar grupos si no era con sus amistades más cercanas.

Marina dijo “yo con él no, siempre hace el tonto” al ver que le había tocado con Pedro. Durante el juego, algunas parejas como la de Clara y Lucas intentaban coordinarse, pero no se comunicaban.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

En los primeros juegos, se manifestaron expresiones como el rechazo a las propuestas, la ausencia de diálogo o las actitudes de indiferencia hacia el otro. Las parejas trabajaban de forma paralela, sin establecer estrategias conjuntas. En lugar de coordinarse, se culpaban mutuamente ante los errores y evitaban ajustarse a un ritmo común.

Manuel y Roberto, discutían entre ellos diciendo “no me empujes así, que no ves por dónde voy” y Roberto le respondía “pues si vas tan lento no llegamos nunca”.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Las normas del juego se rompían con frecuencia y no se valoraba el proceso cooperativo, sino únicamente el resultado. En algunos grupos, el afán de ganar llevaba a realizar malas conductas. Algunos alumnos empezaban a verbalizar la necesidad de actuar en común o a ofrecer ayuda al resto de su grupo.

Cuando se les pidió que caminaran en línea sin soltarse, Javier y Roberto comenzaron a empujarse rompiendo la fila mientras decían “vamos más rápido, así adelantamos”. Al regañarles Javier dijo “pero así es más divertido”. En los grupos que lograban

mantener el ritmo como el de Rosa y Sofía se notaba una clara intención de ayudarse y decían “espera, vamos más despacio que Marta se queda atrás”.

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

Durante el primer juego, Clara tomó la iniciativa y empezó a planificar una estrategia, pero Manuel un poco picado la interrumpió diciendo: “¿pero por qué lo hace una chica?”

Cuaderno de campo, 4ª sesión.

Se observaron momentos en los que los equipos lograban organizarse sin intervención del docente. Estos episodios fueron especialmente significativos en grupos con cierta estabilidad emocional o con miembros que asumían un liderazgo.

En el primer juego, los grupos de Rosa y Javier lograron organizarse para alcanzar el objetivo sin que yo tuviese que intervenir. Sin embargo, los otros grupos seguían teniendo dificultades para colaborar.

Cuaderno de campo, 5ª sesión.

En los juegos finales, se hizo visible una mayor conciencia del objetivo grupal, se percibía una disposición más abierta a colaborar. Aunque no todos los grupos lograban una cooperación fluida, el número de iniciativas colectivas fue aumentando progresivamente.

Algunos comenzaron desorganizados, pero Rosa dijo con gestos cómo colocarse, y el resto trató de seguir lo que decía. Tras lograrlo, el grupo de Rosa lo celebró diciendo “¡lo hicimos!”.

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

2. Gestión de conflictos y aptitudes

Durante las primeras sesiones, los conflictos fueron una constante. Desde el inicio surgían discrepancias al formar los grupos, acompañadas de comentarios despectivos y muestras de intolerancia. Ante la frustración, muchos alumnos y alumnas respondían con quejas, reproches o directamente abandonando la actividad.

Manuel dijo “Yo con él no, siempre lo hace mal”, Carlos le respondió “pues yo tampoco quiero contigo, pesado”.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Manuel estaba enfadado porque su compañero Roberto no se le pasaba a tiempo, gritó “¡haz algo, que no estás haciendo nada!”, y Roberto se enfadó con Manuel y me dijo “paso de esto”.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Las discusiones eran frecuentes entre compañeros de grupo, sobre todo cuando uno de ellos no seguía el ritmo del otro o no asumía bien su rol. Se culpaban mutuamente por los errores y se negaban a escuchar propuestas que no fuesen propias. En algunos casos, la falta de control emocional derivaba en insultos, interrupciones o incluso gestos de agresividad.

Roberto se quejó varias veces de su compañero Juan diciéndome “*profe, es que es muy torpe, así no hay quien lo aguante*”, y Juan le respondió: “*es que no sé cómo hacerlo bien*”.

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

Roberto y Manuel se movían sin respetar las consignas, lo que generaba quejas del resto de compañeros “es que siempre hacen lo que quieren”.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Uno de los casos más significativos fue el de un alumno que, tras mostrarse en desacuerdo con una compañera que intentaba organizar al grupo, terminó lanzando el material al suelo. Su negativa a recogerlo y su actitud desafiante se mantuvieron durante toda la sesión. Este tipo de episodios ponían de manifiesto una dificultad importante para aceptar las normas colectivas.

Manuel se negó a seguir las normas, desobedeció instrucciones y terminó lanzando material de manera agresiva. Tras hablar con él, me respondió “no me da la gana”, y al pedirle que recogiera lo que había tirado, me contestó “no lo voy a hacer y tampoco me voy a sentar”.

Cuaderno de campo, 4ª sesión.

No obstante, conforme avanzaba la intervención, se fueron observando pequeñas transformaciones. Algunos alumnos que anteriormente reaccionaban con enfado o abandono empezaron a encontrar otras maneras para gestionar sus emociones.

María y Manuel discutieron por un malentendido, Manuel le dijo “tú no sabes jugar” y ella respondió “pues hazlo tú si tanto sabes”, pero lo solucionaron sin que tuviese que intervenir.

Cuaderno de campo, 5ª sesión.

Lucas empujó sin querer a Roberto, quien reaccionó con una cara de enfado. Antes de que yo interviniera, Lucas se giró y le dijo “perdón, fue sin querer”, y Roberto le respondió “vale, no pasa nada”.

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

También surgieron momentos en los que los estudiantes pidieron una segunda oportunidad tras ser apartados reconociendo sus errores. Estos avances reflejan una evolución hacia la autorregulación y la toma de conciencia de las consecuencias de su conducta, especialmente en aquellos alumnos que inicialmente mostraban mayor resistencia.

Manuel tras ser castigado a los pocos minutos se acercó a mí y me dijo “profe, ya estoy tranquilo, ¿puedo volver a jugar?”

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

3. Participación e implicación personal

El nivel de la participación fue un aspecto muy desigual entre los estudiantes. En las primeras sesiones, gran parte del grupo mostraba una escasa implicación, especialmente aquellos alumnos con menos habilidades motrices o menor confianza en sí mismos. Algunos optaban por mantenerse al margen con excusas, evitando directamente participar en los juegos.

Marta intentaba mantenerse en un segundo plano. Cuando se le preguntó si entendía la actividad, respondió encogiéndose de hombros: “no sé, da igual”.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Marta se mantuvo al margen durante gran parte del tiempo, cuando le animé a unirse, dijo “vale, pero solo un ratito” y se colocó a un lado, sin participar a penas en todo el juego.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Otros alumnos condicionaban su participación al control de la situación. Solo participaban si podían decidir con quién trabajar o cómo desarrollar el juego. En cuanto perdían esa capacidad, se mostraban enfadados o directamente abandonaban el grupo.

Manuel jugaba solo si podía hacer lo que quería y decía “yo no me voy a parar cuando me pillen”.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Lucas participaba solo si podía decidir qué hacer y cuándo y dijo “yo no quiero hacer eso, lo hacemos como digo yo o no juego”.

Cuaderno de campo, 4ª sesión.

A medida que se consolidaban las dinámicas cooperativas, se comenzó a observar una participación más activa y menos condicionada por la necesidad de controlar el entorno. Algunos estudiantes, incluso sin destacar físicamente, comenzaron a encontrar formas alternativas de contribuir, como asumir un rol, colaborar en la preparación del material o animar a sus compañeros.

Clara, Rosa y Pedro se ofrecieron para repartir el material sin que nadie se lo pidiera y dijeron “así empezamos antes”.

Marta, aunque no jugó activamente, se mantuvo atento al desarrollo del juego como árbitro, y avisaba diciendo “eh, que esa no vale, han salido antes”.

Cuaderno de campo, 5ª sesión.

Marta, se ofreció para repartir los materiales y colaborar para colocar el material, dijo “yo pongo los conos y los aros”.

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

Estos avances no fueron homogéneos, pero sí mostraron que, con un desarrollo de las sesiones adecuad, el alumnado con menos implicación inicial puede encontrar su lugar y contribuir positivamente al grupo.

4. Relaciones sociales y clima grupal

Uno de los principales retos fue la construcción de un clima de grupo inclusivo. En las primeras sesiones, era frecuente que los alumnos buscaran agruparse únicamente con sus amigos, mostrando un fuerte rechazo hacia quienes no formaban parte de su círculo.

María me dijo “nadie quiere que le toque con Marta”.

Clara dijo “me da cosa agarrarme a él, se va a enfadar si no lo hago bien”.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Lucas me dijo “yo no me llevo bien con ella”.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Además del rechazo inicial, se detectaron dificultades importantes en la interacción social. Muchos preferían estar callados antes que colaborar con alguien desconocido, y en cuanto surgía un error, aparecían las críticas o las burlas. Este tipo de actitudes no solo afectaban al desarrollo del juego, sino que creaban un ambiente tenso y que generaba poca confianza para los más vulnerables.

Roberto se quejó y dijo “es que ni me escucha”.

Cuaderno de campo, 2ª sesión.

Durante el juego, varios alumnos evitaban el contacto físico, no se daban la mano.

Cuaderno de campo, 1ª sesión.

Con el paso de las sesiones, empezaron a surgir hechos que señalaban una posible mejora. Se observó un aumento en la empatía, el respeto por los turnos y la ayuda al compañero. El hecho de que alumnos anteriormente rechazados fueran integrados en los roles del juego sin protestas era una muestra significativa de avance.

Rosa ayudó a Marta a colocarse correctamente diciéndole “así mejor, ¿ves?”.

Cuaderno de campo, 3ª sesión.

Durante el desarrollo del juego, se observó cómo varios alumnos esperaban a que los compañeros más lentos terminaran diciendo “esperamos a Sofía, que aún no ha llegado”.

Cuaderno de campo, 5ª sesión.

Hacia el final de la intervención, el ambiente fue visiblemente más cohesionado. Se redujeron las quejas por compartir tareas con determinados compañeros, aumentaron las interacciones entre subgrupos, y se generó un sentimiento de logro colectivo.

Clara le dijo a Marta “vigila bien que todos hagamos lo que toca, ¿vale?”.

Cuaderno de campo, 5ª sesión.

Durante el juego final, cuando un equipo no lograba completar la tarea, los otros grupos aplaudieron cuando por fin lo lograron, Clara dijo “¡Bien, ahora todos lo hicimos!”.

Cuaderno de campo, 6ª sesión.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las rúbricas de evaluación. Como ya he mencionado anteriormente, las rúbricas cuentan con cuatro categorías a evaluar (colaboración activa, gestión de conflictos y aptitudes, participación e implicación personal, y relaciones sociales y clima grupal), este análisis ha consistido en ver la variación de la primera sesión a la última en las distintas categorías.

En las siguientes tablas se muestran los datos obtenidos en cada una de las categorías con las frecuencias absolutas y su porcentaje.

Tabla 1: Sesión 1.

Categoría	Nivel 1 (Bajo)	%	Nivel 2 (Inicial)	%2	Nivel 3 (Medio)	%3	Nivel 4 (Alto)	%4
Colaboración activa	8	53,33	5	33,33	2	13,33	0	0,00
Gestión de conflictos y aptitudes	7	46,67	6	40,00	2	13,33	0	0,00

Participación e implicación personal	6	40,00	6	40,00	3	20,00	0	0,00
Relaciones sociales y clima grupal	7	46,67	5	33,33	3	20,00	0	0,00

Tabla 2: Sesión 6.

Categoría	Nivel 1 (Bajo)	%	Nivel 2 (Inicial)	%2	Nivel 3 (Medio)	%3	Nivel 4 (Alto)	%4
Colaboración activa	1	6,67	2	13,33	6	40,00	6	40,00
Gestión de conflictos y aptitudes	1	6,67	3	20,00	6	40,00	5	33,33
Participación e implicación personal	1	6,67	3	20,00	5	33,33	6	40,00
Relaciones sociales y clima grupal	0	0,00	2	13,33	5	33,33	8	53,33

A continuación, se presentan los dos resultados en gráficos:

Figura 1: Sesión 1.

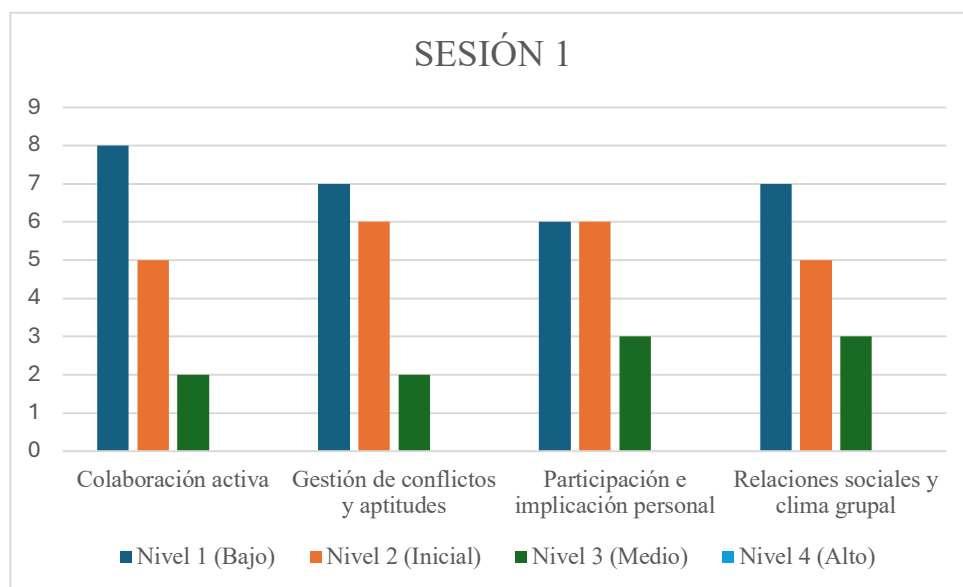
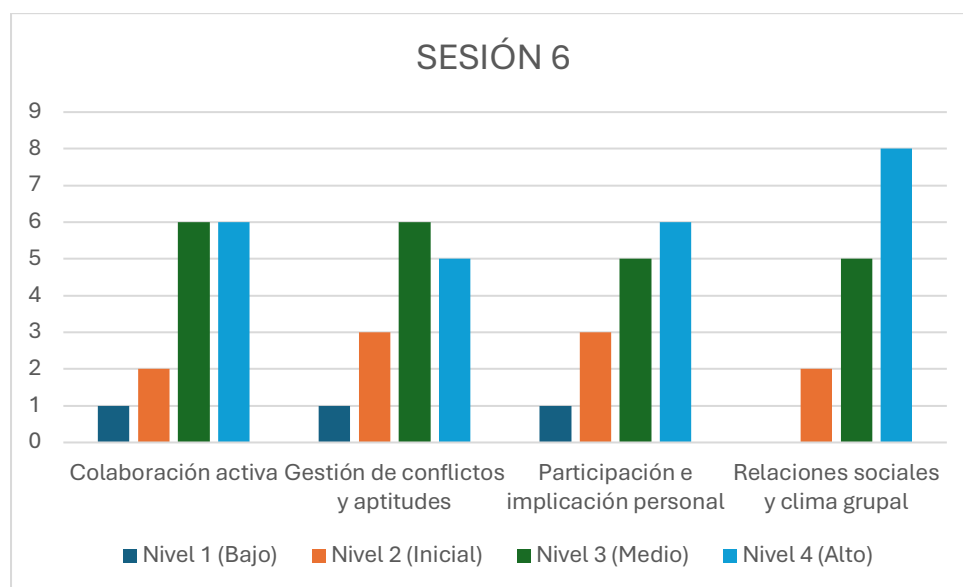


Figura 2: Sesión 6.



Cabe recordar, que la primera evaluación se hizo en la primera sesión de la intervención, mientras que la segunda se hizo en la última sesión. A través de este instrumento se pretendía evaluar cómo era la evolución de los alumnos en relación con las cuatro categorías que se han trabajado.

Observando los resultados se puede apreciar que la mayoría del alumnado presenta un desempeño bajo. Esto evidencia que al inicio de la intervención las aptitudes cooperativas

apenas existían y los conflictos, la escasa implicación y el rechazo entre el alumnado eran muy frecuentes.

Se puede observar, en los resultados de la última sesión, existe una mejora considerable en todas las categorías. Estas variaciones reflejan una evolución progresiva del grupo hacia una dinámica más cooperativa y respetuosa en las sesiones.

Al comparar los resultados de ambas sesiones, podemos ver que, aunque el avance no haya sido homogéneo ni que todos los alumnos han progresado de igual manera, la tendencia del grupo ha sido positiva. La mejora en las cuatro categorías indica un mayor uso de valores cooperativos, de respeto entre los compañeros y una mayor implicación por parte del alumnado.

También hay que señalar que un porcentaje mínimo de los alumnos se sitúan en los niveles 1 y 2; lo que indica que los procesos cooperativos aun nos los tienen completamente consolidados, y algunos alumnos requieren más tiempo o un enfoque más individualizado.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este TFG tenía como objetivo principal elaborar, poner en práctica y evaluar la influencia de un programa de intervención educativa basado en el juego motor cooperativo sobre las relaciones sociales en el alumnado.

Este objetivo general se concreta en los siguientes tres objetivos específicos:

1. Evaluar la influencia de los juegos cooperativos sobre las habilidades de trabajo en equipo.
2. Dar cuenta de los conflictos que se manifiestan durante la práctica de juegos cooperativos y el modo en el que el alumnado los resuelve.
3. Analizar el impacto de los juegos cooperativos en la inclusión social del alumnado.

En relación con el primer objetivo, evaluar la influencia de los juegos cooperativos sobre las habilidades de trabajo en equipo, los resultados muestran una evolución progresiva en las habilidades de colaboración del alumnado. A lo largo de las sesiones, se observó cómo el alumnado fue avanzando en el rechazo inicial a trabajar con compañeros que no fueran de su círculo cercano y fueron comprendiendo a medida que avanzaban las sesiones la importancia de trabajar en equipo. Este hallazgo es coherente con lo señalado por Velázquez (2004) y Orlick (2006), quienes destacan que los juegos cooperativos favorecen el desarrollo de la cooperación, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia. La participación activa, el reparto de roles y la planificación en equipo se fueron dando de forma gradual, aunque no homogénea, con el paso de las sesiones.

A partir de esta evolución, es posible afirmar que la estructura de los juegos que se realizaron facilitó de forma directa el desarrollo de dinámicas de colaboración entre el alumnado. La mayoría de las actividades no solo requerían la participación conjunta para alcanzar un objetivo, sino que obligaban a los alumnos a planificar sus acciones considerando las ideas y necesidades del grupo. Este tipo de situaciones motrices refuerzan, como indican Lavega et al. (2014), la necesidad de coordinación, escucha y toma de decisiones consensuadas, generando situaciones donde la cooperación es una condición imprescindible para avanzar.

En varias ocasiones se observó cómo el alumnado asumía de manera espontánea funciones dentro del grupo, algunos actuaban como coordinadores, otros ayudaban a quienes tenían más dificultades motrices, y otros proponían estrategias para mejorar el rendimiento conjunto.

Aunque en los primeros encuentros esas dinámicas eran desiguales y estaban condicionadas por la afinidad personal, con el tiempo fue surgiendo un compromiso más generalizado con el grupo, independientemente de con quién se realizara la tarea. Esta superación progresiva de las barreras sociales internas del aula refuerza lo señalado por Novo y Campelo (2020), quienes indican que el juego cooperativo es un vehículo idóneo para desarrollar vínculos afectivos y funcionales entre alumnos, más allá de afinidades previas.

Este avance también se reflejó en el tipo de lenguaje utilizado. En las primeras sesiones predominaban expresiones individualistas, mientras que en las últimas se escuchaban frases como “tenemos que hacerlo juntos” o “vamos a intentarlo otra vez”. Estos cambios durante discurso reflejan una progresión del foco individual hacia un enfoque más colectivo, lo que puede interpretarse como una mejora del fortalecimiento de las habilidades cooperativas. Como mencionan Mansilla y Abellán (2022), uno de los logros más significativos del aprendizaje cooperativo no reside solo en el producto, sino en el proceso de diálogo, ajuste y acompañamiento que se genera entre los participantes.

Respecto al segundo objetivo, referido a los conflictos que se manifiestan durante la práctica de juegos cooperativos, hay que reseñar que los conflictos fueron frecuentes durante las primeras sesiones, especialmente en el grupo de los chicos, que mostraban actitudes de competitividad y dificultad para gestionar la frustración. Sin embargo, a medida que avanzó la intervención, comenzaron a observar conductas más positivas entre el alumnado, como el diálogo, las disculpas o la petición de segundas oportunidades. Estos cambios reflejan una mejora en la autorregulación emocional y en la resolución pacífica de los desacuerdos, lo cual concuerda con las aportaciones de Mansilla y Abellán (2022) y Garaigordobil y Fagoaga (2006), quienes destacan la importancia del juego cooperativo para promover competencias sociales clave como la empatía, la escucha activa y la toma de decisiones compartida. Una de las observaciones más llamativas fue la forma en que el alumnado comenzó a modificar su respuesta después de cometer un error. En lugar de responsabilizar a los compañeros o mostrar reacciones impulsivas como en las primeras sesiones, fueron apareciendo expresiones de comprensión, sugerencias para mejorar e incluso actos de apoyo emocional. Estas nuevas dinámicas, aunque no completamente generalizadas, mostraron una clara tendencia hacia formas de interacción más constructivas y respetuosas.

También, se evidenció una mayor conciencia de grupo con respecto a las consecuencias del conflicto. En varias sesiones, los propios compañeros comenzaron a intervenir de forma asertiva

cuando surgía una discusión, lo que indica una interiorización de las normas de convivencia y autorregulación colectiva. En este sentido, Lavega et al. (2014) subrayan el valor educativo de los juegos cooperativos como escenarios que favorecen la vivencia de emociones compartidas y permiten canalizar conflictos en entornos seguros, donde el error no penaliza, sino que enseña.

Por otro lado, las sesiones reflejaron la importancia de ofrecer momentos de pausa y reflexión tras las actividades. Si bien en la propuesta no se estructuraron tiempos largos de “vuelta a la calma”, hubo intervenciones espontáneas comentarios, valoraciones finales que funcionaron como espacios para cerrar conflictos y consolidar aprendizajes socioemocionales. Esta dimensión emocional del aprendizaje cobra especial relevancia en la propuesta de Mansilla y Abellán (2022), quienes insisten en que la gestión de conflictos debe ir acompañada de procesos de escucha, contención emocional y refuerzo positivo.

A pesar de estas mejoras, cabe señalar que los avances no fueron iguales para todos los alumnos. Algunos seguían recurriendo a comportamientos impulsivos o se desentendían del grupo ante un desacuerdo. En estos casos, el conflicto seguía funcionando como una vía de escape o de resistencia, lo que refuerza la necesidad de intervenciones más prolongadas para consolidar habilidades de resolución de conflictos. Como afirma Velázquez (2004), no basta con introducir juegos cooperativos de forma puntual; es preciso acompañarlos de un proceso educativo explícito que ayude al alumnado a interpretar y resignificar sus experiencias dentro del grupo.

En cuanto al tercer objetivo, centrado en la inclusión social, se detectaron mejoras significativas en el clima de grupo. Alumnos que inicialmente estaban aislados o poco implicados comenzaron a asumir pequeños roles dentro de cada actividad propuesta, ya fuera en la gestión del material, el arbitraje de los juegos o el apoyo a compañeros que no contaban con las mismas habilidades motrices que ellos. Este progreso, aunque no fue de igual manera para todos los alumnos, evidencia que el juego cooperativo genera un entorno más equitativo, donde cada alumno puede encontrar una forma de participar y ayudar, tal como señalan Lavega et al. (2014) y Novo y Campelo (2020). En particular, el caso de una alumna es un claro ejemplo del poder que tiene el juego cooperativo como herramienta para fomentar la integración y la participación de quienes, por diversas razones, se suelen situar al margen del grupo.

Esta evolución en la participación también puede interpretarse que es debido al tipo de estructuras de interacción que propone el juego cooperativo. Lavega et al. (2014) quienes destacan que este tipo de dinámicas promueven emociones compartidas, solidaridad y un sentimiento de pertenencia que fortalece los vínculos entre el alumnado. En esta intervención,

dichas emociones se reflejaron en gestos de inclusión, como ceder turnos, invitar a compañeros menos participativos a integrarse o mostrar agradecimiento por la ayuda recibida, acciones que antes no eran habituales en el grupo.

Por otro lado, Garaigordobil (2003) subraya que los juegos cooperativos mejoran las habilidades sociales, reducen actitudes de dominancia o sumisión y promueven relaciones más igualitarias entre iguales. Esto se pudo observar en la forma en que el alumnado distribuyó los roles entre ellos en varias actividades, permitiendo que diferentes compañeros liderasen pequeños grupos o asumieran funciones visibles. Así, alumnos con escaso protagonismo en anteriores sesiones pasaron a ser participantes activos en estas actividades, reforzando su autoestima y percepción de competencia social.

En esta intervención, se detectaron situaciones en las que los alumnos valoraban las acciones de sus compañeros, los animaban o pedían integrarlos en el grupo, señales claras de que, más allá del juego en sí, comenzaban a interiorizarse actitudes inclusivas que tienen impacto en el clima del aula. Mansilla y Abellán (2022) insisten en que el valor educativo del juego cooperativo no reside únicamente en la actividad física compartida, sino en su capacidad para generar experiencias de reflexión, conciencia del otro y pertenencia.

Finalmente, por todo esto considero que, aunque los resultados de la intervención muestran una tendencia positiva en la mejora de las habilidades sociales, la gestión de conflictos y la inclusión social, no se puede afirmar que se haya alcanzado plenamente el objetivo general propuesto. Para lograr una transformación completa y duradera en las relaciones sociales del alumnado, es necesario implementar programas de intervención más largos y sostenidos en el tiempo, que integren al conjunto de agentes educativos tanto docentes, como estudiantes y familias, se articulen de forma transversal en el currículo (Mansilla y Abellán, 2022). A pesar de ello, los datos obtenidos verifican la eficacia del juego cooperativo como herramienta pedagógica para fomentar la inclusión y fortalecer el clima social del aula. Al ser no competitivos y estar orientados hacia el trabajo conjunto hace que se generen contextos en los que todos los estudiantes pueden participar activamente, sentirse incluidos y construir relaciones basadas en el respeto mutuo y la empatía (Lavega et al., 2014; Orlick, 2006). Según los autores Novo y Campelo (2020), el valor del juego no reside únicamente en su dimensión lúdica o motriz, sino en su capacidad para integrar lo emocional, lo social y lo relacional en un mismo acto educativo.

En definitiva, en vista de los resultados obtenidos en este estudio, es posible afirmar que, aunque no todo haya salido perfecto y el proceso ha estado marcado por algunas dificultades, los

resultados obtenidos muestran el juego cooperativo, cuando se aplica con una intención educativa y continua, tiene suficiente potencial para lograr una transformación hacia una educación más inclusiva, afectiva y respetuosa con la diversidad del alumnado.

CAPÍTULO 8. LIMITACIONES

Durante el desarrollo de esta intervención se han encontrado varias limitaciones.

En primer lugar, la duración de la intervención ha sido una de las principales restricciones. El hecho de contar únicamente con seis sesiones, repartidas en un corto periodo de tiempo, ha dificultado que se consolidasen ciertas dinámicas de cooperación y convivencia. Aunque se han observado mejoras a lo largo de la intervención, si hubiese sido más prolongada podría haber permitido observar una evolución más profunda.

Otra limitación importante ha sido el contexto en el que se ha llevado a cabo el trabajo. Al realizarse en un único grupo de 14 alumnos con características particulares, como la presencia de una alumna con TDAH y posible TEA, y varios casos de alta competitividad entre los compañeros, los resultados obtenidos no pueden generalizarse a otros grupos o centros. Ya que es posible que una misma propuesta funcione de forma diferente dependiendo del alumnado y del contexto escolar.

También es necesario señalar que una limitación importante fue las dificultades relacionadas con la organización espacial. En algunas sesiones, el espacio disponible no resultó del todo adecuado para el tipo de juegos propuestos, especialmente cuando las condiciones meteorológicas impidieron salir al patio y fue necesario usar el gimnasio, donde el alumnado se encontraba más limitado y disperso, afectando al desarrollo de la actividad.

Por último, cabe destacar que la recogida de datos se centró únicamente en instrumentos cualitativos como el cuaderno de campo, el diario de sesiones y una rúbrica de observación. Aunque estos permitieron recoger suficiente información, hubiera sido mejor complementarlos con otras herramientas, como cuestionarios o entrevistas al alumnado, para obtener una visión más completa del impacto de la propuesta.

CAPÍTULO 9. REFLEXIÓN FINAL

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado ha supuesto un proceso de aprendizaje profundo, no solo en el plano académico, sino también en lo personal. Diseñar, aplicar y evaluar una intervención didáctica centrada en los juegos cooperativos me ha permitido tomar conciencia del potencial que tiene este tipo de metodologías, así como de los retos que implica su implementación en el aula.

A lo largo de las seis sesiones desarrolladas, he podido observar cambios progresivos en el grupo, una mejora en la disposición hacia la cooperación, una participación más equitativa y una mayor sensibilización hacia las necesidades de los demás. Aunque estos avances no han sido homogéneos ni generalizados a todo el alumnado, sí han revelado que cuando se crean las condiciones adecuadas, el grupo responde de manera positiva, desarrollando habilidades sociales que van más allá del contenido curricular.

Sin embargo, también he podido constatar la complejidad que conlleva intervenir sobre las relaciones sociales en el contexto escolar. Las dinámicas previas, las características individuales del alumnado y el tiempo limitado durante la jornada escolar han sido factores que han condicionado en gran medida los resultados. Esta experiencia me ha hecho ver que los cambios reales en las relaciones entre el alumnado no se consiguen únicamente con una buena programación, sino que requiere continuidad, coordinación entre profesionales y un enfoque global que contemple también la implicación del centro y las familias.

A pesar de las dificultades, me quedo con que el juego cooperativo no solo es una herramienta válida para trabajar contenidos motrices, sino también un recurso con un enorme valor educativo para fomentar la inclusión, el respeto y la empatía en el aula. Ver cómo ciertos alumnos, que en un inicio se mantenían al margen o mostraban conductas poco respetuosas, comenzaban a implicarse, a ayudar a otros o a disfrutar del trabajo en equipo, ha sido uno de los aspectos más gratificantes de esta intervención.

Esta experiencia ha reforzado en mí la convicción de que trabajar desde la cooperación, ya que puede mejorar no solo los aprendizajes académicos, sino también el clima del aula. Y aunque no pueda afirmar que se haya alcanzado plenamente el objetivo general planteado, sí considero que se han sentado las bases para una transformación que, con tiempo y continuidad, podría lograrse.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
https://www.academia.edu/24963835/Vicente_E_Caballo_Manual_de_Evaluacion_y_Entrenamiento_de_Las_Habilidades_Sociales
- Decreto 37/2022, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León (29 de septiembre). Boletín Oficial de Castilla y León, 190, 52481-52881.
<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- Dyson, B., y Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315739496>
- Garaigordobil, M. (2003). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid. Pirámide.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: Evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
https://www.researchgate.net/publication/31838923_El_juego_cooperativo_para_prevenir_la_violencia_en_los_centros_escolares_M_Garaigordobil_Landazabal_JM_Fagoaga_Azumendi
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning
https://archive.org/details/learningtogether0000john_y1e3/page/8/mode/2up

- 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*, 14(53), 37-51.
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artjuegos450.htm>
- *Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (29 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Mansilla, P., y Abellán, J. (2022). *Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. Sportis Sci J*, 8(1), 60-80.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8640>
- Navarro, R., Rego, B., y García, M. (2018). *Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 14-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736342>
- Novo Carballal, A., y Campelo González, M. (2020). *Juego cooperativo en el aula: Inclusión del alumnado con TDAH. EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 12(67), 9-27.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7642877>
- *Orden ECI/3857/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria* (27 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, 312, 53751- 53753.
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>
- Orlick, T. (2006). *Cooperative Games and Sports: Joyful Activities for Everyone. Human Kinetics*.
<https://archive.org/details/cooperativegames0000orli/page/144/mode/2up>

- Parlebas, P. (2008). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxeología motriz*. Paidotribo.
- Pujolàs, P., y Lago, J. (2009). *Aprender a cooperar para cooperar para aprender: Programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar)*. Universidad de Vic.
https://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/EL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf
- *Real Decreto 157/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (1 de marzo). Boletín Oficial del Estado, 52 30369-30463.
<https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Carbonero, L., Prat, M. y Vall-Llovera, C. (2014). *El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los deportes. ¿una alternativa metodológica para la educación física de la escuela primaria? EmásF: revista digital de educación física*, 29, 42-56.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5479689>
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
https://www.academia.edu/3029273/Las_actividades_f%C3%ADsicas_cooperativas
- Velázquez, C. (2021). *El enfoque de coopedagogía en educación física. Tándem Didáctica de la Educación Física*, (73), 7-12.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7993303>

ANEXOS

Anexo 1

Situación de aprendizaje.



APRENDEMOS A JUGAR JUNTOS

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	55
JUSTIFICACIÓN	55
MARCO LEGAL	55
CONTEXTO.....	55
CONCRECCIÓN CURRICULAR.....	55
METODOLOGÍA	58
SESIONES	58
MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	60
CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO	61
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	61

PRESENTACIÓN

Esta situación de aprendizaje se impartirá en el área de Educación Física, y está dirigida a 3ª de Educación Primaria con el objetivo de fomentar las relaciones sociales del alumnado a través del juego cooperativo, esta situación de aprendizaje tendrá una duración de 6 sesiones.

JUSTIFICACIÓN

Los juegos cooperativos favorecen la convivencia, el respeto y la inclusión. En un contexto donde se detectan problemas de competitividad, aislamiento de algunos alumnos y dificultades para trabajar en equipo, esta propuesta busca ofrecer un enfoque lúdico que permita mejorar el clima de aula, reforzar la autoestima y desarrollar actitudes del alumnado.

MARCO LEGAL

Esta situación de aprendizaje se fundamenta en la siguiente normativa:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE).
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

CONTEXTO

La situación de aprendizaje se desarrollará en el área de Educación Física de un centro concertado, llamado Amor de Dios, situado en Arévalo. El grupo está formado por 14 alumnos y alumnas de 3º de Educación Primaria con similares niveles de competencia motriz, cabe destacar que es un grupo cohesionado y con buena disposición al trabajo cooperativo. Las sesiones se llevarán a cabo en el pabellón polideportivo del centro si el clima no nos permite llevarlas a cabo en el patio exterior. Se cuenta con material básico como balones, conos, petos, aros y porterías.

CONCRECCIÓN CURRICULAR

- **Objetivos de etapa:**

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- Adquirir habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos, y para la convivencia escolar, familiar y social
- Conocer, respetar y valorar las normas de convivencia y comportamiento en los distintos ámbitos de la vida, desarrollando actitudes de respeto a los demás y de responsabilidad social

- **Competencias específicas:**

- CE1. Adoptar una actitud de respeto, inclusión y deportividad en la interacción con los demás en situaciones motrices, reconociendo la diversidad como un valor, resolviendo pacíficamente los conflictos y desarrollando habilidades sociales.
- CE2. Resolver situaciones motrices individuales, cooperativas o de oposición con autonomía, ajustando la acción motriz a las condiciones y demandas de los contextos de práctica, demostrando control corporal, coordinación, equilibrio y sentido del ritmo.
- CE4. Participar en juegos y actividades deportivas adaptadas, individuales o colectivas, asumiendo diferentes roles con actitud de esfuerzo, respeto, iniciativa y cooperación, aceptando los errores y valorando el aprendizaje compartido por encima del resultado

- **Contenidos de área:**

- Bloque A: Vida activa y saludable
 - Valoración de la actividad física como hábito saludable.
 - Aceptación de las normas y del respeto a los demás en actividades físicas.
 - Control y gestión de emociones en la práctica físico-deportiva.
- Bloque B: Habilidades motrices

- Coordinación, equilibrio y ajuste motor en actividades colectivas.
- Resolución de problemas motores en grupo.
- Acondicionamiento físico a través del juego.
- Bloque C: Práctica de actividad física saludable
 - Participación activa en juegos y actividades físicas desde la cooperación.
 - Toma de conciencia de los beneficios del ejercicio físico para la salud individual y social.
 - Esfuerzo y constancia para alcanzar metas grupales.
- Bloque D: Juegos y actividades deportivas
 - Práctica de juegos cooperativos como recurso para la convivencia.
 - Adopción de diferentes roles: jugador, árbitro, mediador, organizador.
 - Planificación de estrategias grupales básicas.
 - Respeto por turnos, normas y resolución pacífica de conflictos.
- Bloque E: Expresión corporal
 - Expresión de emociones y sentimientos a través del movimiento en grupo.
 - Escucha activa y comunicación no verbal durante la actividad física.
- **Contenidos de carácter transversal:**
 - Educación para la igualdad y la convivencia.
 - Gestión de emociones y habilidades sociales.
 - Prevención de la violencia y del acoso escolar.

METODOLOGÍA

Se empleará el aprendizaje cooperativo con base en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Las sesiones se estructuran con actividades accesibles, con múltiples formas de implicación y expresión. Se emplean dinámicas inclusivas, juegos sin eliminación y espacios de metacognición al final de cada sesión para reforzar aprendizajes sociales.

SESIONES

- SESIÓN 1:

- Circuito habilidades motrices (25 min).
- Pilla-pilla cooperativo (20 min): Un alumno la “liga” pero necesita la ayuda de otro para atrapar a alguien: solo pueden pillar si van cogidos de la mano.
- Pelota viajera (15 min): El grupo debe pasar una pelota de unos a otros sin que toque el suelo, sin usar manos ni pies, cada vez que tocas la pelota debes decir algo que te gusta.

- SESIÓN 2:

- Circuito habilidades motrices (25 min).
- Espejo cooperativo (20 min): Por parejas, uno realiza movimientos lentos mientras el otro lo imita como si fuera su reflejo. Después se intercambian los roles.
- Caminata a ciegas (15 min): En parejas, uno va con los ojos cerrados y el otro lo guía solo con la voz (o con una cuerda). Requiere confianza, cuidado mutuo y comunicación clara.

- SESIÓN 3:

- Circuito habilidades motrices (25 min).
- Tren cooperativo (20 min): Por grupos de 4-5 alumnos, se desplazan en fila agarrados por la cintura, sin soltarse. Posteriormente deberán pillar por grupos, el primero de un tren debe pillar al último de otro tren.
- Puente oscilante (15 min): Se colocan bancos o colchonetas inestables en el suelo

que deben cruzar agarrándose unos a otros sin caerse. Solo se supera si todo el grupo ha logrado pasar.

- SESIÓN 4:

- Circuito habilidades motrices (25 min).
- Puente invisible (20 min): Con ladrillos, cuerdas y aros (como piedras), el grupo debe cruzar de un lado a otro usando solo esas bases, que no pueden tocar el suelo sin estar ocupadas. Si algún alumno se cae al suelo deberá volver a empezar, deberá cruzar todo el grupo para acabar con el juego.
- Misión estratégica (15 min): Deben transportar objetos en equipo sin usar las manos para obtener recompensas (ladrillos), tras obtener todas las recompensas deberán hacer un puzle (torre con ladrillos).

- SESIÓN 5:

- Circuito habilidades motrices (25 min).
- Circuito en equipo (20 min): Un recorrido con obstáculos (vallas, aros, ladrillos, colchonetas) donde solo se avanza ayudando al siguiente compañero a superar su prueba.
- Carrera de relevos cooperativa (15 min): En lugar de competir, cada equipo debe coordinarse para mantener el ritmo entre todos. No gana quien llegue antes, sino quien lo haga sin dejar a nadie atrás.

- SESIÓN 6:

- Circuito habilidades motrices (25 min)
- Misión cooperativa final (30 min): Es un circuito donde deben combinar lo aprendido en las anteriores sesiones, caminata a ciegas, puente invisible y circuito solidario. Para conseguir recompensas (ladrillos) y hacer un puzle gigante (torre grande de ladrillos).
- Reflexión grupal (5 min): reflexionamos en grupo sobre lo aprendido en la situación de aprendizaje.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Adaptaciones de acceso al currículo: Ajustar el material educativo y las actividades para que sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades específicas.
- Organización heterogénea de grupos: Formar grupos de trabajo diversos en habilidades y capacidades para fomentar la inclusión y el aprendizaje cooperativo.
- Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): Implementar estrategias que permitan a todos los estudiantes acceder al aprendizaje de manera equitativa, incorporando múltiples formas de representación, expresión y participación.
- Apoyos y actividades de refuerzo: Proporcionar apoyo adicional a los estudiantes que lo necesiten a través de actividades de refuerzo específicas y adaptadas.
- Acción tutorial: Ofrecer seguimiento y orientación continua por parte del docente para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INDICADORES DE LOGRO

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO
2.2 Adoptar decisiones en contextos de práctica motriz ajustando los movimientos corporales según las circunstancias de la actividad. (STEM1, CPSAA4, CE1) 3.2 Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, aceptando las características y niveles de los participantes. (CPSAA1, CPSAA3, CC2, CC3) 3.3 Participar en las prácticas motrices cotidianas, comenzando a desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación, iniciándose en la resolución de conflictos personales de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a las actuaciones contrarias a la convivencia. (CCL1, CCL5, CPSAA5, CC2, CC3)	• Escucha a sus compañeros y propone soluciones. • Acepta y cumple su rol en el grupo. • Se comunica sin agresividad. • Colabora activamente en la dinámica sin excluir a nadie.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para la evaluación de la intervención se han utilizado tres instrumentos fundamentales: el cuaderno de campo, el diario de sesiones y una rúbrica. Estos recursos han permitido realizar un seguimiento continuo del proceso, recoger información relevante sobre el desarrollo de las actividades y valorar el grado de implicación y progreso del alumnado en relación con los objetivos planteados.

INDICADOR	Excelente	Adecuado	En proceso	Necesita ayuda
Participa activamente	Participa siempre y con iniciativa	Participa de forma habitual	Participa de forma puntual	No participa o se aísla
Respeto a los compañeros	Siempre muestra respeto	Generalmente respetuoso	A veces tiene actitudes inadecuadas	Frecuentes faltas de respeto
Coopera en el grupo	Coopera, propone y facilita	Coopera si se le orienta	Coopera de forma pasiva	Obstaculiza el trabajo
Gestiona conflictos	Los resuelve pacíficamente de forma autónoma	Necesita ayuda puntual	Se bloquea o discute	Genera conflictos
Acepta normas y turnos	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

Anexo 2

Diario de sesiones.

- Sesión 1:

Los alumnos llegan del recreo muy alterados. Varios entran corriendo al gimnasio. Les pido que se sienten en círculo para comenzar, pero algunos tardan en obedecer. Clara se sienta junto a sus amigas, mientras que Marta se queda en un rincón, en silencio, sin mirar a nadie.

Formo parejas para una actividad inicial, y reparto los primeros nombres.

Manuel protesta: “¡yo con él no, siempre lo hace mal!”.

Carlos, su compañero asignado, responde de inmediato: “¡pues yo tampoco quiero contigo, pesado!”.

Intento reconducir la situación recordando que en clase cooperativa no siempre se elige, que todos tenemos que aprender juntos, pero los gestos de rechazo continúan.

María, en voz baja, comenta: “nadie quiere que le toque con Marta”.

Explico el primer juego, el pillar-pillar cooperativo. Uno pillar, y al tocar a un compañero, este debe quedarse quieto con los brazos en cruz. Para ser liberado, dos compañeros deben rodearlo y decir su nombre a la vez. Aclaro que el objetivo no es eliminar, sino rescatarse entre todos.

Comienza la actividad y los problemas aparecen enseguida. Roberto y Manuel no respetan las consignas. Corren de un lado a otro, empujan, no se detienen ni, aunque los pillen.

Un grupo protesta: “¡es que siempre hacen lo que quieren!”.

Les llamo la atención, pero se ríen.

Manuel grita: “¡yo no me voy a parar cuando me pillen!”, mientras esquiva a otros sin control.

Marta es pillada en el primer minuto y se queda inmóvil. No pide ayuda. Me acerco y le pregunto si entiende el juego.

Se encoge de hombros y responde: “no sé, da igual”.

Nadie va a rescatarla.

Clara duda cuando le toca salvar a un compañero y comenta: “me da cosa agarrarme a él, se va a enfadar si no lo hago bien”.

Se nota incomodidad física entre muchos alumnos: varios evitan el contacto directo, no se cogen de las manos y esquivan el cuerpo del otro. La dinámica resulta muy forzada.

Pido una pausa para reflexionar. Los animo a pensar qué se necesita para que todos puedan jugar.

“No vale ir cada uno a su bola ni reírse cuando otro lo hace mal”, les digo.

Algunos asienten. Vuelven a intentarlo. Pedro y Rosa consiguen rescatar a Clara con una buena coordinación. Marta sigue sin moverse mucho, pero al menos permanece en la zona de juego.

Pasamos al segundo juego, la pelota viajera. Cada vez que un alumno recibe la pelota, debe decir su nombre y algo que le guste mucho. En la primera ronda, varios la lanzan sin decir nada. Interrumpo el juego y repito las instrucciones.

Clara se anima: “me gusta bailar”.

Roberto murmura: “qué cursi...”, lo que provoca una nueva intervención para recordar el respeto a los demás.

Cuando la pelota le llega a Marta,

La observa en silencio y dice: “me gusta pintar... a veces”.

Es la primera vez en toda la clase que pronuncia algo en voz alta. Clara, que está cerca, le sonríe. Poco a poco, se van relajando y compartiendo más cosas.

Pedro dice: “me gusta el fútbol”,

Rosa dice: “me gusta cuidar a mi perra”.

Finalizamos la sesión sentados en círculo. Les pregunto qué han aprendido.

Clara responde: “pues que hay que ayudar, aunque no sea tu amigo”.

Pedro dice: “cuando jugamos todos juntos es más fácil salvar”.

Marta no dice nada, pero no se levanta antes de tiempo. Ayuda a guardar la pelota y coloca un aro en su sitio sin que nadie se lo pida.

- **Sesión 2:**

La sesión comienza con cierta tensión. Nada más formar las parejas.

Marina protesta con contundencia: “yo con él no, siempre hace el tonto”, al ver que le ha tocado con Pedro.

Lucas, por su parte, dice también: “yo no me llevo bien con ella”, al emparejarse con Clara.

Se empieza a percibir incomodidad generalizada en los emparejamientos no elegidos.

Explico el primer juego, el espejo cooperativo. Uno de los compañeros realiza movimientos lentos con brazos y cuerpo, mientras el otro debe imitarlos como si fuera su reflejo. Después de un tiempo se intercambian los roles.

Durante el desarrollo, varias parejas trabajan en paralelo sin dialogar. Clara y Lucas lo intentan, pero no se comunican. Sus gestos no están sincronizados y ninguno toma la iniciativa para liderar.

En otra pareja, Manuel y Roberto discuten continuamente: “¡no me empujes así, que no ves por dónde voy!”, grita Manuel.

Roberto responde con molestia: “pues si vas tan lento no llegamos nunca”.

Roberto se muestra visiblemente molesto, no solo con Manuel, sino con el juego en sí. Se queja en voz alta: “es que ni me escucha”.

Poco después, Manuel le reprocha a gritos: “¡haz algo, que no estás haciendo nada!”.

Roberto abandona la actividad y me dice: “paso de esto”.

Mientras tanto, Marta se mantiene al margen. Está de pie en un extremo del gimnasio, sin moverse. Me acerco y la invito a participar.

Me responde sin mirarme: “vale, pero solo un ratito”.

Se coloca junto a un grupo, aunque no llega a intervenir realmente. Observa en silencio la dinámica sin implicarse.

Pasamos al segundo juego, la caminata a ciegas. Un miembro del trío se tapa los ojos, otro guía con instrucciones verbales y el tercero acompaña sin hablar. La consigna genera cierta

confusión. Algunas parejas intentan hacer la prueba sin atender a los turnos ni las normas.

Lucas muestra dificultades para seguir instrucciones. Clara intenta guiarlo, pero él se impacienta. Marta observa sin intervenir. En otro trío, Roberto vuelve a mostrar rechazo a la actividad y permanece callado mientras sus compañeros intentan organizar. No hay una propuesta conjunta, cada uno actúa por su cuenta.

A pesar del clima tenso y la falta de cooperación generalizada, algunas parejas comienzan a comprender la dinámica. Sofía y Rosa logran completar el recorrido de forma ordenada, intercambiándose los roles sin necesidad de ayuda externa.

Clara, pese a la falta de respuesta por parte de Lucas, intenta animarlo: “si lo hacemos despacio, es más fácil”.

Él no responde.

La mayoría de los grupos presenta muchas dificultades para ajustarse, comunicarse y confiar en el otro. Los errores provocan reproches inmediatos. Las quejas y la frustración son constantes. El trabajo cooperativo, de momento, no está interiorizado.

Cerramos la sesión con una breve reflexión en círculo. Pregunto cómo se han sentido.

Pedro dice: “si no escuchas al otro, no sale bien”.

Rosa dice: “es difícil si todos quieren mandar”.

Marta no interviene, pero permanece sentada en el grupo hasta el final.

A pesar del bajo nivel de cooperación, se empieza a identificar qué elementos fallan: la escucha, el respeto por los turnos y la tolerancia al error. Lo apunto como referencia clave para trabajar en la próxima sesión.

- Sesión 3:

Desde el inicio se nota una actitud más participativa por parte del grupo, aunque siguen existiendo tensiones y desequilibrios. Les explico que hoy realizaremos dos juegos donde será imprescindible cooperar moviéndose en grupo sin romper la unidad. Algunos alumnos muestran entusiasmo.

Comenzamos con el juego el tren cooperativo, donde deben formar filas de cinco personas cogidas por la cintura y caminar al mismo ritmo hasta un punto del gimnasio. El grupo de Javier

y Roberto comienza de forma impulsiva, y en cuanto arranca, Javier empuja hacia delante para ir más rápido.

Roberto le grita: “¡así no se puede, espera!”.

Ambos se sueltan.

Les llamo la atención, y Javier responde: “¡pero así es más divertido!”.

Les insisto en que el objetivo no es la velocidad, sino el ritmo compartido.

En otro grupo, Roberto se queja de nuevo:

“Profe, es que es muy torpe, así no hay quien lo aguante”, refiriéndose a Juan.

Juan, con la cabeza baja, responde: “es que no sé cómo hacerlo bien”.

Intervengo para calmar la situación y recordar que todos estamos aprendiendo y que el error forma parte del proceso.

Mientras tanto, el grupo de Rosa y Sofía destaca por su coordinación. Caminan con cuidado, manteniendo el agarre y respetando el ritmo del grupo. En un momento, Marta queda unos pasos atrás.

Sofía se gira y dice: “espera, vamos más despacio que Marta se queda atrás”.

El grupo entero se adapta sin que nadie se lo indique.

Rosa ayuda a Marta a colocarse en la fila correctamente: “así mejor, ¿ves?”.

Pasamos al segundo juego, el puente oscilante. En esta actividad, deben cruzar una superficie delimitada (con colchonetas o bancos) sin caerse, manteniéndose en contacto unos con otros. Para ello deben organizarse, establecer un orden de paso y ayudarse mutuamente.

Varios grupos intentan avanzar sin ningún tipo de coordinación. Manuel se adelanta, saltando de un banco al otro sin esperar a su grupo.

Clara le grita: “¡no puedes ir solo, es en equipo!”.

En otro grupo, Pedro propone: “esperad, si nos agarramos por los hombros es más fácil”.

Su sugerencia tiene cierto éxito. El grupo logra avanzar unos metros sin caerse.

Marta, en esta ocasión, participa de forma más activa. Aunque no habla mucho, se mantiene en la línea y sigue las instrucciones. Rosa y Pedro le van marcando el ritmo con gestos.

Finalizamos la sesión con una reflexión. Les pido que compartan cómo se han sentido.

Sofía dice: “ha sido más fácil cuando íbamos todos juntos”.

Pedro añade: “nos caíamos cuando uno hacía otra cosa”.

Marta no dice nada, pero se queda hasta el final sin apartarse.

Se aprecia una ligera evolución en la actitud grupal. Aunque persisten las quejas, las burlas y la falta de control en algunos alumnos, empiezan a emerger verdaderos gestos de cooperación, como esperar al compañero rezagado, dar apoyo físico y verbal, o proponer estrategias conjuntas.

- Sesión 4:

La sesión comienza con cierta expectación. Les explico que hoy deberán resolver desafíos en grupo, tomando decisiones entre todos. Algunos se muestran ilusionados, pero no tarda en aparecer la resistencia de quienes quieren hacer todo a su manera.

En el primer juego, el puente invisible, deben cruzar un espacio delimitado simulando un río, utilizando aros y colchonetas, sin tocar el suelo. La única condición es que nadie puede quedar atrás y todo el grupo debe coordinarse para trasladar los materiales de forma colectiva.

Clara toma la iniciativa en su grupo: organiza los turnos y reparte los materiales. Pedro y Rosa la siguen sin problema, pero Manuel, que está en ese mismo grupo, protesta:

“¿Pero por qué lo hace una chica?”.

Le recuerdo que todos pueden liderar. Clara mantiene la calma y continúa con su propuesta.

Lucas se niega a usar el método que propone su equipo: “yo no quiero hacer eso, lo hacemos como digo yo o no juego”.

Manuel lanza un aro al suelo con fuerza. Cuando me acerco, le pido que lo recoja.

Su respuesta es: “no me da la gana”.

Le insisto con calma para que colabore con su grupo, pero se mantiene desafiante:

“No lo voy a hacer y tampoco me voy a sentar”.

A pesar de las dificultades en estos grupos, otros empiezan a encontrar soluciones eficaces. Rosa y Clara ayudan a sus compañeros a mantener el equilibrio. Marta sigue las instrucciones sin intervenir, pero se mantiene activa todo el rato, algo que no ocurría en sesiones anteriores.

El segundo juego, misión estrategia, plantea una serie de retos encadenados que requieren turnos, reparto de roles y consenso para avanzar. Deben transportar objetos sin tocarlos con las manos y resolver un puzzle colectivo. En algunos equipos se da una buena organización, como en el grupo de Pedro, Sofía y Rosa, donde logran repartirse el material sin necesidad de intervención externa.

Sin embargo, otros como el de Lucas y Manuel se muestran incapaces de colaborar. Lucas insiste en liderar sin escuchar, y Manuel se sienta en el suelo en señal de protesta, lanzando las piezas del puzzle lejos. Vuelvo a intervenir. Le doy un tiempo de reflexión fuera del grupo.

Finalizamos la sesión con una puesta en común. Pregunto qué ha funcionado mejor.

Clara comenta: “cuando todos opinan y nadie manda todo el rato, es más fácil”.

Pedro dice: “si uno hace lo que quiere, no se puede hacer nada”.

- Sesión 5:

El ambiente al comienzo de la sesión es algo más tranquilo que en días anteriores. Sin pedirlo, Clara, Rosa y Pedro se ofrecen para repartir parte del material: conos, aros y pelotas.

“Así empezamos antes”, comentan entre ellos.

Este gesto de iniciativa resulta muy positivo y muestra una evolución clara en su implicación y sentido de grupo. Varios compañeros los observan y algunos se acercan también para ayudar.

Explico la primera actividad de hoy. Se trata de un circuito cooperativo con tres zonas diferenciadas: transportar objetos en grupo, desplazarse sin perder el contacto con el compañero, y acertar pelotas en objetivos específicos. Cada equipo tendrá que rotar por todas las estaciones, ayudándose mutuamente.

En el primer juego, el grupo de Rosa y Javier logra organizarse sin que tenga que intervenir. Reparten roles, se animan y cumplen los objetivos con autonomía. Lo hacen de forma natural, sin necesidad de competir ni de imponer.

“Vamos uno por uno y así no se cae nada”, sugiere Javier.

“Sí, y al volver cambiamos de orden”, añade Rosa.

Otros grupos aún tienen dificultades. En uno de ellos, María y Manuel discuten por un turno mal entendido.

Manuel le reprocha: “tú no sabes jugar”, a lo que María responde molesta: “pues hazlo tú si tanto sabes”.

Observo la escena desde cierta distancia y decido no intervenir. Poco después, Manuel se acerca y propone repetir la prueba. María acepta con una sonrisa discreta. Lo solucionan por sí mismos, lo que supone un avance muy significativo respecto a sesiones anteriores.

Mientras tanto, Marta, que hoy no se siente con ganas de participar físicamente, pide ser árbitro. Acepto su propuesta. Durante el juego, se mantiene atenta al desarrollo de la actividad, observando las normas.

En un momento grita: “¡eh, que esa no vale, han salido antes!”.

Clara, sin molestarse, le responde: “gracias, Marta, así lo hacemos bien”.

Clara le dice en tono de confianza: “vigila bien que todos hagamos lo que toca, ¿vale?”.

Ese pequeño comentario, sencillo pero sincero, refuerza el rol de Marta dentro del grupo.

En otro equipo, varios alumnos esperan en la línea de meta a que su compañera Sofía termine el tramo.

“Esperamos a Sofía, que aún no ha llegado”, dice Pedro.

Nadie se queja ni intenta tomar ventaja. Simplemente esperan y después aplauden cuando Sofía alcanza el grupo. Esta actitud de respeto hacia los ritmos individuales no había aparecido antes en las sesiones con tanta claridad.

El segundo juego es una carrera de relevos cooperativa, en la que deben pasar un objeto de forma coordinada sin que caiga al suelo, utilizando solo sus codos o pies, dependiendo del tramo. Les advierto que no se trata de velocidad, sino de mantener el objeto y moverse juntos.

Aunque hay algunos intentos de ir más rápido de la cuenta, varios equipos priorizan la

coordinación. Marta continúa como árbitro en esta fase, tomando notas y haciendo señales cuando observa errores.

Clara le da un bloc de notas improvisado y le dice: “así te apuntas lo que quieras y luego nos lo cuentas”.

Cerramos la sesión con una puesta en común en círculo. Pregunto qué ha sido lo más difícil.

Rosa dice: “no correr, porque lo de ayudar es más fácil si vas lento”.

Javier añade: “lo mejor ha sido que no discutimos”.

Clara menciona: “me gusta cuando Marta nos vigila, porque así no hacemos trampas”.

Marta sonríe, tímidamente. Es la primera vez que recibe un reconocimiento de ese tipo por parte del grupo.

La sesión termina con todos recogiendo el material de forma organizada. Marta se ofrece a guardar los conos y Pedro le ayuda. No hace falta que lo pida.

- Sesión 6:

Hoy se respira un ambiente diferente desde que el grupo entra al gimnasio. Hay menos gritos, menos empujones, y varios alumnos se acercan directamente a preguntar qué vamos a hacer.

Marta, sin que se lo pida nadie, se ofrece: “yo pongo los conos y los aros”.

Pedro la ayuda con los bancos. Este gesto, que en sesiones anteriores hubiese sido impensable, marca el inicio de una jornada distinta.

Les explico que hoy se enfrentan a una misión cooperativa final, un circuito con pruebas encadenadas que solo pueden superar si se mantienen unidos como equipo. La tarea incluye cruzar una zona de colchonetas sin tocarlas, transportar objetos sin manos y resolver un pequeño acertijo para finalizar. Cada prueba requiere coordinación, paciencia y comunicación.

Comenzamos. Al principio, algunos grupos se muestran algo desorganizados, se cruzan, se pisan o no se entienden. Pero rápidamente Rosa da un paso al frente. Sin decir una palabra, empieza a hacer gestos con los brazos para indicar por dónde colocarse. El resto del grupo capta la intención y se reagrupan en silencio.

Pedro le pregunta: “¿así mejor?”.

Rosa asiente.

Cuando consiguen superar la primera parte, saltan todos al mismo tiempo gritando: “¡lo hicimos!”.

Mientras los grupos avanzan, se producen pequeños incidentes que en sesiones anteriores habrían desencadenado conflictos mayores. En una de las transiciones, Lucas empuja sin querer a Roberto, que frunce el ceño estando molesto. Antes de que tenga que intervenir,

Lucas se gira, lo mira y dice con sinceridad: “perdón, fue sin querer”.

Roberto, sin dudar, responde: “vale, no pasa nada”.

Y siguen como si nada. Esta interacción, breve pero poderosa, evidencia una mejora en la gestión emocional y en el respeto mutuo.

Uno de los momentos más significativos ocurre con Manuel. Tras haberse alterado durante la segunda parte del circuito y haberse apartado por decisión mía, vuelve pasados unos minutos.

Se acerca con voz calmada y mirada baja: “profe, ya estoy tranquilo, ¿puedo volver a jugar?”.

Le digo que sí. Se reincorpora sin causar ningún problema y ayuda a su grupo a completar el recorrido final.

Mientras tanto, Marta, que al principio participaba como asistente, termina incorporándose al juego al ser invitada por sus compañeros.

Clara le dice: “vigila bien que todos hagamos lo que toca, ¿vale?”.

Reafirmando su rol de observadora respetada. Cuando le toca llevar una tarjeta con las pistas, lo hace sin titubeos. Nadie se ríe, nadie protesta.

Durante la última prueba, uno de los grupos no consigue colocar las piezas del puzle final correctamente. Lo intentan varias veces sin éxito.

En lugar de burlas o desesperación, el resto de los equipos empieza a animarlos: “¡venga, que lo tenéis!”, “¡queda poco!”.

Cuando finalmente logran completarlo, todos aplauden.

Clara sonríe y dice con entusiasmo: “¡Bien, ahora todos lo hicimos!”.

Terminamos la clase con un gran círculo en el centro del gimnasio. Les pido que, de uno en uno, compartan una palabra que defina cómo se han sentido.

Las respuestas fluyen:

“Orgullosa”, dice Rosa;

“Divertido”, dice Javier;

“Equipo”, dice Pedro.

Marta, en voz bajita, dice: “bien”.

Antes de salir, nadie espera instrucciones. Todos comienzan a recoger material sin que se les diga nada. Clara guarda las pelotas, Pedro enrolla las cuerdas y Marta lleva los aros.

Me acerco a Manuel, que está colocando los bancos: “gracias por volver al juego con calma”.

Me mira y contesta: “es que, si no ayudaba, no ganábamos todos”.

Anexo 3

Rúbrica.

Dimensión	Nivel 1 - Bajo	Nivel 2 - Inicial	Nivel 3 - Medio	Nivel 4 - Alto
Colaboración activa	No coopera con sus compañeros. No respeta las normas del juego ni los turnos. Tiende a actuar de forma individualista.	Coopera de forma puntual. Acepta las normas con ayuda. Necesita apoyo frecuente para integrarse al grupo.	Colabora con el grupo de forma habitual. Se comunica, aporta ideas y respeta los acuerdos con pequeñas dificultades.	Coopera de forma activa y constante. Se implica en las decisiones del grupo, escucha, respeta y facilita la cooperación.
Gestión de conflictos y aptitudes	Reacciona con enfado o desinterés. Culpa a otros, se niega a dialogar y no asume normas ni consecuencias.	Muestra dificultades para regular sus emociones. Requiere mediación frecuente para resolver conflictos.	Se esfuerza por controlar sus emociones. Escucha y acepta normas. Participa en la resolución de conflictos con apoyo.	Regula sus emociones con autonomía. Dialoga, respeta las normas y resuelve conflictos de forma constructiva.
Participación e implicación personal	No participa o lo hace de forma forzada. Evita los juegos, pone excusas y no muestra interés.	Participa con apoyo. Su implicación es irregular, y necesita motivación externa para integrarse.	Participa activamente en la mayoría de las actividades. Se esfuerza, respeta las tareas y colabora con el grupo.	Muestra entusiasmo y compromiso constante. Participa de forma autónoma, se ofrece para ayudar y actúa con iniciativa.

Relaciones sociales y clima grupal	Rechaza a compañeros. Tiene actitudes excluyentes o conflictivas. No se integra en el grupo.	Tolera trabajar con otros con dificultad. Muestra cierta apertura, aunque se relaciona con un grupo reducido.	Se relaciona con varios compañeros. Respeto las diferencias y mejora el ambiente en el grupo.	Fomenta la inclusión, el respeto y la cohesión. Se relaciona positivamente con todos y promueve un clima favorable.
---	--	---	---	--