

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

UVa



TRABAJO DE FIN DE GRADO

TREPA Y ESCALADA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR DE PRIMARIA: UNA PROPUESTA PARA ANALIZAR E INTERPRETAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Autor: Raúl Castaños Calleja

Tutor: Higinio Francisco Arribas Cubero

Grado en Educación Primaria

Curso académico 2017/2018

Agradecimientos

A mi padre, el mejor docente que jamás tuve y tendré, quien me inspiró a comenzar estos estudios y por quien trabajo para hacer sentir orgulloso.

A mi madre y mi hermano, por su cariño y apoyo diario, como pilares fundamentales de mi vida y con quien sé que siempre contaré.

A Quico, por su pasión por la profesión de la enseñanza, la innegable colaboración en este trabajo y por convertirse en un referente como docente.

TÍTULO: Tropa y escalada en la Educación Física Escolar de Primaria: una propuesta para analizar e interpretar las relaciones interpersonales.

AUTOR: Raúl Castaños Calleja

RESUMEN: La trepa y la escalada son actividades cada vez más practicadas y trabajadas en la Educación Física Escolar. Encuadradas como Actividades Físicas en el Medio Natural, resulta interesante incluirlas en las programaciones didácticas habituales de Educación Física por sus múltiples posibilidades pedagógicas, entre las que se destaca el trabajo en beneficio de las relaciones interpersonales. A través de la utilización constante de técnicas de recogida de información tanto sociológicas como psicológicas y desde perspectivas metodológicas cooperativas y de interacción, se expone una intervención motriz con el objetivo de relacionar los contenidos de la trepa y la escalada con los de relaciones interpersonales para así analizarlos, entenderlos y, en la medida de lo posible, mejorarlos.

PALABRAS CLAVE: escalada, relaciones interpersonales, Educación Física, medio natural, aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT: Climbing is becoming a more usual and practiced activity in School Physical Education. Inserted there as a Physical Activity in Natural Environment, is an interesting practice to be included in the usual didactic schedules of Physical Education because of its variety of pedagogical possibilities, where is possible to pay attention to interpersonal relationships. Through constant use of sociological and psychological information collecting techniques and with help from cooperative and interaction educational methodologies, a motor intervention is displayed with the aim of link the contents of climbing and interpersonal relationships in order to analyze, understand and, if it would be possible, improve them.

KEYWORDS: climbing, interpersonal relationships, Physical Education, natural environment, cooperative learning.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	2
3. OBJETIVOS	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
4.1. INTRODUCCIÓN	6
4.2. NATURALEZA COMO VEHÍCULO Y CONTENIDO EDUCATIVO	7
4.2.1. <i>Educar en y para la naturaleza.....</i>	7
4.2.2. <i>Actividades Físicas en el Medio Natural.....</i>	8
4.2.3. <i>Educación Física en el Medio Natural.....</i>	9
4.3. LA TREPA Y LA ESCALADA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR	12
4.3.1. <i>Habilidades motrices: trepa y escalada</i>	12
4.3.2. <i>Trepa como habilidad motriz básica</i>	14
4.3.3. <i>Escalada como habilidad motriz específica y como deporte alternativo</i>	15
4.4. LAS RELACIONES INTERPERSONALES	18
4.4.1. <i>Las relaciones interpersonales como necesidad humana.....</i>	18
4.4.2. <i>Las relaciones interpersonales como contenido educativo</i>	19
4.4.3. <i>La EFE para promover las relaciones interpersonales</i>	20
4.4.4. <i>Estudio exploratorio: trepa y escalada para la mejora de las relaciones interpersonales.....</i>	20
5. METODOLOGÍA.....	22
5.1. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN	22
5.1.1. <i>Contexto del centro</i>	22
5.1.2. <i>Contexto de la clase</i>	23
5.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
5.2.1. <i>Plan de intervención.....</i>	24
5.2.2. <i>Diseño didáctico.....</i>	25
5.3. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	29
5.3.1. <i>Categorías de análisis.....</i>	29
5.3.2. <i>Técnicas de recogida de información.....</i>	30
6. VALORACIÓN Y RESULTADOS DE LA PROPUESTA.....	35
6.1. CLIMA DE AULA	35
6.1.1. <i>Resultados previos a la intervención.....</i>	35
6.1.2. <i>Resultados posteriores a la intervención</i>	38
6.1.3. <i>Observaciones y triangulaciones con otras herramientas</i>	40
6.2. CATEGORÍAS ELEGIDAS: EMPATÍA, TOLERANCIA Y AUTOCONTROL.....	41

6.3. APRENDIZAJES MOTRICES RESPECTO A LAS RELACIONES INTERPERSONALES	43
7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	45
8. BIBLIOGRAFÍA	50
9. ANEXOS.....	54
9.1. ANEXO I. FOTOGRAFÍAS DEL CENTRO DE INTERVENCIÓN.....	54
9.2. ANEXO II. AUTORIZACIÓN DE LAS FAMILIAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA PRUEBA SOCIOMÉTRICA.....	55
9.3. ANEXO III. PRUEBAS UTILIZADAS	56
9.3.1. Anexo 3.1. Sociograma.....	56
9.3.2. Anexo 3.2. Cuestionario ad hoc	57
9.3.3. Anexo 3.3. Hoja de observación.....	58
9.3.4. Anexo 3.4. Cuaderno de investigador	59
9.4. ANEXO IV. UNIDAD DIDÁCTICA “¡A ESCALAR!”.....	60

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) se desarrolla en el marco de la asignatura del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, correspondiente al octavo semestre de su plan de estudios.

La temática tratada en este proyecto versa sobre la habilidad motriz básica (HMB) de la trepa y de la actividad deportiva de la escalada, como contenidos escolares susceptibles de ser tratados en la Educación Física Escolar (EFE). Además, se busca la relación de los mismos con las relaciones interpersonales de un aula de Educación Primaria, acerca de cómo influyen en ellas y cómo se pueden trabajar con objeto de analizarlas y mejorarlas. Al no encontrar literatura al respecto que trate esta temática en concreto, encuadramos este TFG en el marco de un estudio exploratorio.

La totalidad del contenido queda dividida en capítulos paginados según el índice anterior, de tal manera que la actual introducción es el primero de ellos. A continuación, se presenta la justificación por la que se escogen las anteriores temáticas como núcleos centrales del presente TFG, tanto desde el punto de vista personal, como desde el didáctico y desde el legal. Seguidamente, se enuncian los objetivos del proyecto, diferenciando el objetivo general de los objetivos específicos.

En el siguiente capítulo se analizarán los centros de interés de la Educación Física en el Medio Natural (EFMN), la trepa y la escalada y las relaciones interpersonales, centrandos estos últimos apartados en el ámbito escolar. Se efectuará un recorrido por la literatura referenciando los autores más reconocidos al respecto y siempre enfocándolo hacia el desarrollo y la consecución del objetivo del TFG.

Seguidamente se expone la metodología elegida para el TFG, detallando el contexto donde se lleva a cabo, el tipo de intervención didáctica a través del cual se efectuará y las técnicas y categorías de evaluación de resultados que se escogen.

Como conclusión, se analizan y valoran los resultados obtenidos y se reflexiona acerca de ellos para poner punto final al cuerpo del TFG. Seguidamente se expone la bibliografía utilizada y se detallan los anexos citados a lo largo del cuerpo del proyecto, donde, entre otros documentos se encuentra la Unidad Didáctica utilizada en la intervención en el grupo objeto de intervención.

2. Justificación

El tema elegido para el desarrollo de este TFG gira en torno a dos aspectos fundamentales: la trepa y la escalada como contenidos educativos y las relaciones interpersonales en el aula, que configuran el eje vertebrador del proyecto. Pretendo que ambas estén relacionadas tanto en el análisis del marco teórico correspondiente como en la intervención que llevaré a cabo en un grupo de 5º curso de Educación Primaria para que, de esta manera, se consigan los objetivos que se plantean.

Personalmente, elijo la trepa y la escalada como contenidos educativos principales por la amplitud de posibilidades de actuación que considero que tienen en Educación Física, así como por una cierta percepción de olvido de las mismas dentro de la Educación Primaria. Respecto a la temática de las relaciones interpersonales y de un concepto cercano a ellas, la Inteligencia Emocional (IE), se les considera contenidos educativos de gran relevancia por la correspondencia que guardan con aspectos como la convivencia del centro, el clima de aula, las habilidades sociales y algunos valores como la tolerancia, el autocontrol y la empatía, cuyo tratamiento e intervención al respecto es enormemente necesaria y en ella haremos especial incidencia en este trabajo.

Para comenzar, conviene aclarar la naturaleza de la trepa como habilidad motriz y de la escalada como deporte. Ambas actividades surgen en un contexto natural, como respuesta a necesidades humanas, probablemente de supervivencia. Educativamente, pueden llevarse a cabo en dicho medio, donde cobrarían más sentido, por lo que pueden relacionarse con las Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN), que, en palabras de Granero & Baena (2010: 35) “constituyen un marco privilegiado para la intervención pedagógica con niños por su enorme potencial en valores educativos, sensación de reto, búsqueda de nuevas sensaciones y emociones, efectos psicológicos positivos, conocimiento del entorno, etc.”.

Desde un punto de vista legal, la trepa y la escalada desarrollan los bloques de contenido presentes en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. A pesar de trabajarse todos los bloques de contenido en todo momento por un principio globalizador en la enseñanza de la Educación Física Escolar (EFE), se puede encuadrar la trepa en el *Bloque 3*:

Habilidades motrices al tratarse esta de una habilidad motriz básica a desarrollar en la Educación Primaria. Además, está recogida en clasificaciones relevantes de habilidades motrices como una habilidad de desplazamiento activo, vertical y no habitual (Batalla, 2000). De la misma manera, la escalada puede ser justificada por el bloque de contenidos número 4: *Juegos y actividades deportivas*, ya que se trata de una práctica física y competitiva, sujeta a entrenamiento y con reglas fijadas por una federación. Es por ello que es susceptible de realizarse en alto rendimiento, en ámbito escolar a modo de enseñanza deportiva o como forma de ocupación de ocio de manera saludable, por lo que se convierte necesariamente en contenido educativo.

Como deporte, en los últimos años la escalada se ha ganado un hueco entre niños y adultos como una alternativa de práctica: en Valladolid se celebra ya la cuarta edición de juegos escolares de escalada, en Castilla y León va ganando más federados y en las próximas olimpiadas de Tokio 2020 se incluye la escalada como deporte olímpico en las modalidades de velocidad, dificultad (lead climbing) y boulder. En el plano personal, descubro la escalada a través de mis estudios universitarios en la asignatura *Educación Física en el Medio Natural*, quedándome fascinado por su potencial como contenido educativo y como deporte. Mis ganas y motivación de realizar una intervención con niños considerándola un centro de interés me llevan a intuir que puede ser una vía excelente para ejercer un análisis y posterior trabajo en torno a las relaciones interpersonales. Todo esto me invita a explorar y revisar la literatura al respecto, no encontrando un precedente de trabajo de relaciones interpersonales a través de la trepa y la escalada, por lo que me propongo comprender qué ocurriría en una práctica real.

En relación al segundo aspecto de nuestro eje vertebrador, las relaciones interpersonales, destaco la enorme importancia de las mismas dentro del objetivo principal de la Educación Primaria: el desarrollo integral de la persona. Vivimos en una sociedad donde el contacto y las relaciones sociales se convierten no solo en algo relevante, sino en obligatorio (Myers, 2004). Manejar, controlar y dominar las variables que componen los procesos de socialización es un aspecto fundamental que se concreta, entre otros muchos lugares, en una de las competencias clave a desarrollar en la Educación Primaria: *competencia social y cívica*. Además, dentro de los colegios y de las aulas la temática de la convivencia y del clima de aula despierta gran interés en la comunidad educativa. Debido a la importancia que encierran las relaciones interpersonales, se hace necesario pensar en conceptos relacionados como las

habilidades sociales, la autoestima, el aislamiento social e incluso el bullying. Con intervenciones como la de este TFG se tratan de abordar estos problemas en caso de su existencia con el objetivo de subsanarlos. Puede ser una herramienta interesante para prevenirlos y/o no alimentarlos en caso de ausencia de los mismos.

En compendio de todo lo expuesto, algunos deportes como la escalada son descritos como actividades imbricadas, necesarias de la colaboración de otros para ser completadas (Guillén, Lapetra, & Casterad, 2000). Esta característica nos brinda la oportunidad de promover la interacción, necesaria para la mejora de las relaciones interpersonales, y a proponer tareas de enseñanza-aprendizaje desde perspectivas colaborativas donde la competición quede relegada en beneficio de la asertividad y la comunicación sana. Todo ello puede acercarnos a la consecución de los objetivos del TFG, ayudarnos a mejorar el clima de aula y a prevenir fenómenos indeseables como el aislamiento social y el bullying hacia compañeros.

Para concluir, y desde una óptica más didáctica, a través de la intervención ideada en este TFG se pretende acercar al niño de Educación Primaria a la escalada, comenzando con el desarrollo de la habilidad motriz básica de la trepa, para que, a través de programaciones y estrategias concretas, se analicen, interpreten e incluso mejoren las relaciones interpersonales que se dan a diario en el grupo-clase, así como el clima de aula.

3. Objetivos

A través del presente TFG se pretenden conseguir una serie de objetivos, gracias a la intervención que se detalla más adelante y del análisis e interpretación de la misma. Enuncio un objetivo general que se desglosa en objetivos específicos, los cuales pueden ayudar a entender el carácter fundamental de este TFG.

3.1. Objetivo general

- Analizar e interpretar las relaciones interpersonales en un grupo-clase de Educación Física en Primaria a través de una intervención didáctica centrada en la trepa y la escalada.

3.2. Objetivos específicos

- Conocer las relaciones interpersonales en el aula y definir varios tipos sociométricos dentro de ella.
- Diseñar, implementar y evaluar una intervención didáctica de trepa y escalada para el alumnado de Educación Primaria.
- Evaluar la intervención diseñada para comprobar los resultados y el grado de consecución del objetivo general, con proyecciones a futuras puestas en práctica en éste u otros contextos.

4. Fundamentación teórica

4.1. Introducción

El eje vertebrador que compone este TFG está compuesto por varios apartados diferenciados. En un primer lugar, las Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN), y más concretamente la Educación Física en el Medio Natural (EFMN), será la principal justificación de intervención para el plan de acción. De manera más específica, la trepa y la escalada serán los contenidos básicos sobre los que se sustentará dicha intervención educativa. Además, el TFG también tiene en cuenta las relaciones interpersonales en clave de mejora a través de una intervención didáctica. El clima de aula, la cooperación y hasta aspectos concretos como el aislamiento social o el bullying también son conceptos fundamentales que se tendrán en cuenta. Es por ello por lo que mi principal base teórica girará en torno a estos tres aspectos, como queda reflejado en la figura 1 que exponemos a continuación.

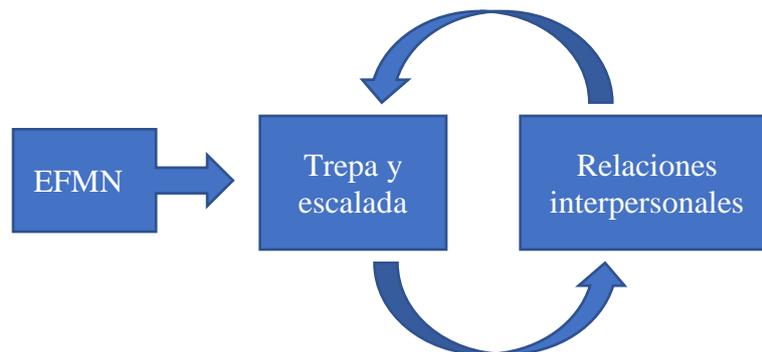


Figura 1. Eje vertebrador del TFG

4.2. Naturaleza como vehículo y contenido educativo

La naturaleza a menudo es tratada como un contenido educativo de gran importancia en el contexto escolar por sus múltiples posibilidades pedagógicas. Así mismo, el medio natural sirve como espacio para desarrollar la actividad docente en determinadas ocasiones, como metodología, recurso y contenido (Santos Pastor, 2003).

4.2.1. Educar en y para la naturaleza

Son muchos los ejemplos que se dan actualmente de la naturaleza como espacio escolar y como contenido educativo fundamental. Centros escolares que llevan a cabo salidas al medio natural, proyectos de larga duración en relación con la naturaleza o incluso escuelas asentadas en la propia naturaleza por su planteamiento diferente de la educación, son algunos de ellos. A pesar de esto, la naturaleza está muy alejada de la educación actual en relación a cómo algunos creen que debería realizarse (Bernal, 2000).

Desde el siglo XVIII, Rousseau (1971) exponía en su teoría naturalista que era necesario llevar a los niños al entorno natural para procurarles una plena educación, ya que la naturaleza actúa no solo como componente de la formación de los niños, sino también como agente fundamental.

La educación al aire libre brinda la oportunidad de ver a los alumnos comportarse de una manera completamente diferente. Los beneficios físicos, emocionales e intelectuales son palpables a corto plazo y el comportamiento y los resultados académicos de los alumnos mejoran a través de tareas relacionadas con la naturaleza (Freire, 2010).

Así mismo, dicha falta de contacto con el entorno natural se manifiesta en lo que, en palabras de Louv (2005) es el *nature-deficit disorder*, traducido como trastorno por déficit de naturaleza: un conjunto de dolencias y males producidos por la falta de contacto con el medio natural. Señala el autor que la naturaleza es tan importante en el desarrollo integral de los niños y niñas como el sueño o la alimentación, ya que desde su óptica, enfermedades actuales que serían impensables en niños (estrés, TDAH, ansiedad, insomnio, etc.) surgen en ellos por el desapego con la naturaleza. Freire (2011) nos indica la necesidad de cambiar el paradigma desde el cual entendemos la

educación actual. Por ello acuña términos como *biofilia*, hipótesis que hace referencia a la proximidad a la naturaleza y la relación con otros seres vivos como una cuestión innata del ser humano, o *biofobia*, una “dolencia” presente en personas que han crecido en ambientes urbanos según la cual la naturaleza se percibe como algo lejano, extraño y peligroso.

Como se señala anteriormente, sobran ejemplos actuales de una educación orientada al contacto natural: *Skogsmulle* en países nórdicos, las *Waldkindergarten* en Alemania y las *Forestschool* y *Naturekindergarten* en el mundo anglosajón. En España existen los *bosques-escuela*, donde se plantean programaciones realizadas en el mismo medio natural, siempre desde una visión ambiental y ecológica y a través de metodologías activas.

4.2.2. Actividades Físicas en el Medio Natural

Desde finales del siglo XX se vive en la sociedad un gran cambio en lo que se refiere a la práctica deportiva (Granero & Baena, 2010). Una multitud de deportes nuevos han surgido en las últimas tres décadas, los gimnasios son lugares típicos en los que observar, tanto a jóvenes como adultos, ocupando su tiempo de ocio y es habitual encontrarse personas entrenando al aire libre cualquier modalidad de actividad física. Precisamente en lo referente a este último ejemplo es donde más interés encontramos, y es que dentro de la eclosión de la práctica deportiva se percibe un enorme acercamiento a las (AFMN), proliferando actividades como el montañismo, el ciclismo, el esquí, la escalada o los deportes náuticos.

Siguiendo a Arribas (2008) encontramos un vínculo establecido entre el origen de las AFMN y el de la Actividad Física general, ya que esta última surge desde las civilizaciones primitivas quienes, indudablemente, están íntimamente ligadas a la naturaleza, donde nacían, se alimentaban, se guarecían, se solazaban, la temían, la adoraban y en ella morían (Olivera, 2002). Por ello sería lógico pensar que la primera Actividad Física que surge, entendida como se entiende actualmente, es la AFMN. Los orígenes podrían ser tan dispares como ocupación del tiempo de ocio, surgiendo como un fenómeno cultural más, como mejora de los sistemas de producción o como respuesta a un profundo instinto agonístico del hombre, es decir, por causas meramente biológicas.

Para corroborar esta relación íntima y afirmar de nuevo a las AFMN como la primera forma de Actividad Física, es de nuevo Olivera (1989) quien relaciona las prácticas deportivas actuales con la historia y la cultura del ser humano, entendiendo que son un reflejo de prácticas, a menudo de supervivencia, que el hombre ha llevado a cabo a lo largo de su trayectoria como ser vivo (Tabla 1).

<i>Práctica deportiva actual</i>	<i>Actividad ancestral</i>	<i>Comentarios</i>
Deportes individuales (escalada, montañismo, atletismo)	Habilidades motrices básicas (HMB) y acciones motrices	La sistematización de HMB y acciones motrices en general, aprendidas desde niños, como la trepa, los giros, la carrera, el equilibrio se traducen en deportes individuales.
Deportes con instrumentos (espeleología, lanzamiento de peso, jabalina)	Prácticas con objetos	Por razones de supervivencia, la relación con los objetos va a más, reflejándose en deportes que necesitan de instrumentos para llevarse a cabo.
Deportes náuticos (vela, canoa, piragua)	Embarcaciones de transporte	Con otra necesidad natural y de supervivencia surgen embarcaciones de muy diferentes características que se convierten en deportes náuticos de competición.
Deportes deslizantes (esquí, surf)	Prácticas utilitarias	Un contacto permanente con nieve o agua se acaba traduciendo en deportes deslizantes sobre el medio natural.
Deportes aéreos (paracaidismo, parapente, caída libre)	Prácticas eólicas	Como a lo largo de muchos siglos, el ser humano practica estos deportes con la finalidad de sentir que vuela.
Deporte salvaje (orientación)	Actividades naturales	El medio natural, como lugar repleto de incertidumbre, ofrece desde siglos atrás un marco privilegiado para realizar actividades deportivas.

Tabla 1. Relación entre deportes actuales y actividades humanas ancestrales. Fuente: Olivera (1989)

4.2.3. Educación Física en el Medio Natural

La Educación Física en el Medio Natural (EFMN) es destacada por multitud de autores como una adecuación de la AFMN al proceso educativo de niños y susceptible de incluirse en las programaciones didácticas actuales por sus múltiples beneficios pedagógicos y su potencial educativo en general. Tiene su inicio en el siglo XV y su continuación más notable hasta nuestros días, a través de diversas personas y organizaciones que han sabido ver la necesidad de la naturaleza como recurso y como contenido educativo. Rousseau fue el primer autor de gran renombre en ensalzar la

figura de la naturaleza como agente educativo en su obra *El Emilio* de 1762, y más adelante la ILE (Institución Libre de Enseñanza) en 1878 en España, la corriente metodológica del *Educación Experiencial* (1941) y asociaciones de principios de siglo XX como los Scouts han continuado creyendo que las AFMN son un recurso necesario a incluir en la formación de niños (Arribas, 2008). Por sus enormes posibilidades pedagógicas y por su intradisciplinariedad, a día de hoy la EFMN forma parte de las programaciones didácticas de muchos maestros de Educación Física. A pesar de ello, son más los docentes que aún se resisten a su incorporación en la dinámica habitual del centro por algunas dificultades que presenta su desarrollo (Parra, 2008).

Según el Decreto 26/2016 que define, entre otros muchos aspectos, el currículo de la Comunidad de Castilla y León, se puede constatar la justificación legal de la EFMN, que puede resumirse en la Tabla 2.

<i>Bloque de contenido de EF del currículo</i>	<i>Justificación desde la EFMN</i>
Bloque 1: Contenidos comunes	La multitud de procedimientos, actitudes y valores que tienen relación con la naturaleza y la educación ambiental, además del uso de algunas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que tienen sentido en el entorno natural.
Bloque 2: Conocimiento corporal	El enorme trabajo de las capacidades perceptivo-motrices que podemos extraer del contacto con la naturaleza por su multitud de estímulos y por su gran incertidumbre permite una mejora en el conocimiento y el control del propio cuerpo.
Bloque 3: Habilidades motrices	Todo tipo de acciones motrices pueden desarrollarse en la naturaleza de fácil modo. Además, el bagaje motor aumentará con la EFMN al existir algunas habilidades motrices inherentes al propio entorno natural, como la trepa.
Bloque 4: Juegos y actividades deportivas	La evolución del deporte permite conocer que este surge por vez primera en el medio natural, donde aún encontramos deportes que cobran verdadero sentido en la propia naturaleza, como senderismo, montañismo o escalada. Además, el constante cambio e incertidumbre del medio natural nos obliga a organizar y adaptar las conductas motrices del juego o deporte a realizar.
Bloque 5: Actividades físicas artístico-expresivas	Nuestros antepasados se comunicaban y se expresaban a menudo a través de la naturaleza y de lo que esta les brindaba, por lo que el entorno natural puede ser una posibilidad de mejora de la imaginación y la creatividad, así como de gestión del espacio y del tiempo.
Bloque 6: Actividad física y salud	Cada vez es más común la realización de AFMN orientadas a la salud y a la ocupación saludable del tiempo de ocio. Así mismo, puede darse en el medio natural mayor significatividad a aprendizajes relacionados con la alimentación, el bienestar personal, la salud o la seguridad.

Tabla 2. Relación de los bloques de contenido con la EFMN. Fuente: elaboración propia.

Desde un punto de vista pedagógico, los beneficios y posibilidades educativas son igualmente enormes, por lo que cada vez se incorporan más como contenido educativo en los centros. Por ejemplo, la EFMN contribuye enormemente al desarrollo de la motricidad desde edades tempranas por el abanico perceptivo que nos brinda y por su enorme incertidumbre, característica innata a las AFMN, produciendo gran sensación de aventura y motivación (Castillo Retamal & Ried, 2006). Así mismo, la posibilidad de contacto con la naturaleza nos permite conocer y disfrutar el entorno natural a través de un carácter vivencial, primer paso para valorarlo y respetarlo. Las intensas emociones y reflexiones que produce el medio natural ayudan al desarrollo íntegro de los escolares a nivel personal y social, ya que a menudo la cooperación está presente en las AFMN (Caballero Blanco, 2012). A nivel físico-motriz, nos permite la realización de todo tipo de tareas, brindándonos la oportunidad de escapar del enfoque analítico que se da en algunas clases de Educación Física en el centro escolar.

Por otra parte, Santos Pastor & Martínez Muñoz (2008) nos exponen las dificultades que presenta la EFMN para su incorporación en los programas escolares. El primer problema es la disponibilidad de espacios: como es lógico, deben realizarse en el medio natural, opción inviable para la mayoría de centros escolares, sobre todo urbanos. Otra razón es el riesgo que presentan: la incertidumbre de la naturaleza produce un cierto miedo en los docentes por la escasa cobertura jurídica que ampara estas actividades. La poca colaboración inter-intracentro y las dificultades relacionadas con la organización de las AFMN (tiempo, transportes, necesidad de interdisciplinariedad) hace también problemática la inclusión de las EFMN (Arroyo Domínguez, 2010). Además de todo ello, aún quedan maestros que se amparan en estas razones para evitar reconocer que no las consideran efectivas ni viables, aunque el grueso de la comunidad educativa sí que crea en sus posibilidades educativas, buscando las alternativas para que ello sea posible.

4.3. La trepa y la escalada en la Educación Física Escolar

La trepa y la escalada son contenidos presentes con relativa frecuencia en la EFE: a pesar de no ser contenidos prioritarios en la mayoría de las programaciones didácticas, sí que se les presta bastante atención.

Desde el punto de vista legal, ambos están justificados en la legislación mediante los bloques de contenido en su totalidad, especialmente el *Bloque 3: Habilidades motrices* para la trepa y la escalada y el *Bloque 4: Juegos y actividades deportivas*, en el caso concreto de la escalada. Didácticamente, según renombrados autores, cuentan con sobrada justificación por su potencial educativo y su amplitud de posibilidades en referencia a las capacidades físico, perceptivo y socio-motrices (Castañer & Camerino, 1991). Así mismo, su influencia en aspectos transversales de la enseñanza escolar hace susceptible su enfoque hacia ellos, como en este TFG con las relaciones interpersonales.

4.3.1. Habilidades motrices: trepa y escalada

Todos los autores de renombre en el campo de la Educación Física coinciden en señalar la trepa y la escalada como habilidades motrices (HM), especificando a la trepa como una habilidad motriz básica (HMB) y a la escalada como a una habilidad motriz específica (HME), por ser también una modalidad deportiva. De la misma manera, no todos se ponen de acuerdo en conceptualizar HM, HMB y HME, ya que las definiciones son parecidas, pero no esencialmente iguales. Además, siguiendo diferentes clasificaciones podemos encontrar la trepa encuadrada en diferentes segmentos dentro de las HM, aunque todos con significativas semejanzas.

La Real Academia Española define *habilidad* como “la capacidad de una persona para la realización de algo con destreza” y *motriz* como “lo realizado por una persona que implique movimiento”. Matizando más, en el campo de la Educación Física encontramos un abanico enorme de acepciones de HM (Guthrie, 1957; Le Boulch, 1971; Batalla, 2000; Ruiz Pérez, 2001) que, a pesar de tener varios aspectos en común, no todos vienen a decir exactamente lo mismo. Según un compendio de todas ellas, podemos concluir que una HM es un movimiento coordinado, aprendido e identificable, que se ejercita con voluntariedad para lograr un objetivo, de una manera eficaz y

eficiente (mínima energía y tiempo) y que está sujeto a flexibilidad y adaptabilidad (sin rigidez ni estereotipia).

Una vez aclarado el término principal, nos encontramos con la gran división de HM en básicas (HMB) y específicas (HME). Batalla (2000) nos define las HMB como *“familias de habilidades, amplias, generales, comunes a muchos individuos (sin entorno cultural concreto) y fundamentales para el aprendizaje de las HME”*, por lo que podemos entender que son las que primero se aprenden y se enseñan en la Educación Física y presentan menor exigencia tanto física como perceptiva. Así mismo, son comunes a todos los individuos por su misma existencia y han permitido la supervivencia del ser humano a lo largo de la historia (Ruiz Pérez, 2001). Son, como señala el autor, el primer paso para el aprendizaje de las HME, entendidas como *“habilidades concretas más complejas, especializadas y propias de un entorno cultural concreto, deportivo o no”*, por lo que existirá una clara transferencia entre las HMB y las HME. En la tabla siguiente, basada en Generelo & Lapetra (1993), Díaz Lucea (1999) y Sánchez Bañuelos (2003), se ven sus diferencias más visualmente:

<i>Habilidades motrices básicas (HMB)</i>	<i>Habilidades motrices específicas (HME)</i>
Desarrollo entre 6-10 años (individuos noveles)	Aprendizaje a partir de los 10 años (base motriz)
Persiguen aprendizajes polivalentes	Persiguen aprendizajes monovalentes
Producto del movimiento natural del niño, sin sometimiento a normas exigentes	Producto de las actividades que las originan como parte fundamental de la práctica
Basadas en la transferencia desde movimientos tempranos y fundamentales	Basadas en la transferencia desde HMB
Objetivo final no es rendimiento ni eficacia (conductas adaptativas)	Objetivo final sí es rendimiento y eficacia (conductas resolutivas)
Persiguen la formación de una amplia base o bagaje motriz	Persiguen el aprendizaje o perfeccionamiento de un número reducido de gestoformas
Menor exigencia de cualidades físico y perceptivo motrices	Mayor exigencia de cualidades físico y perceptivo motrices

Tabla 3. Diferencias entre HMB y HME. Fuente: Propia, basado en Generelo & Lapetra (1993), Díaz Lucea (1999) y Sánchez Bañuelos (2003).

4.3.2. Trepa como habilidad motriz básica

La trepa es una HMB clasificada como un desplazamiento activo, vertical y no habitual (Batalla, 2000) llevada a cabo gracias a miembros superiores e inferiores. Comparte origen con el ser humano, ya que, siguiendo las teorías evolucionistas, el génesis de los homínidos partía en un principio de la vida en los árboles, donde accedían trepando. Es por ello que, la trepa, a pesar de no ser habitual en nuestros días, sí fue parte protagonista de la vida diaria de nuestros antepasados, quienes la utilizaban como un método de supervivencia esencial.

Desde el ámbito educativo y como contenido de la EFE, se justifica legalmente encuadrándola en el bloque de contenidos *Bloque 3: Habilidades motrices*, por presentarse como una HMB relevante para el desarrollo integral de los niños. Además, la trepa tiene su origen en las AFMN, razón de más para que merezca un tratamiento educativo por sus posibilidades propias y por las transversales en relación a la educación ambiental y a la interdisciplinariedad que puede suponer un trabajo en la naturaleza.

Han sido muchos los autores que han sabido ver las posibilidades de la trepa en relación al desarrollo de capacidades físico, perceptivo y socio-motrices (Castañer & Camerino, 1991). En cuanto a componentes físico-motrices, Abardía y Medina (2004) nos exponen la mejora integral del cuerpo en relación a fuerza prensora de las manos, flexora-extensora de brazos y piernas, flexibilidad y composición corporal, además de un trabajo en torno a la coordinación de movimientos de los segmentos corporales, equilibrio del cuerpo al completo, estructuración espacio-temporal según el momento de exigencia motriz y sensaciones propioceptivas y exteroceptivas en lo referente a componente perceptivo-motrices.

A todo lo anterior hemos de añadirle la potencialidad de la trepa en relación a los componentes socio-motrices. Autores como Granero y Baena (2010) nos exponen que el tratamiento de la trepa en la EFE puede desarrollar el esquema corporal, ya que señalan los beneficios del trabajo de la trepa en relación a la percepción, la emancipación, el autoconcepto y la interacción con los demás. Así mismo, en el plano emocional, la sensación de reto que proporcionan las actividades de trepa puede suscitar en los niños sentimientos desconocidos hasta el momento. La motivación siempre es un factor que la trepa consigue despertar con facilidad en la mayoría de los escolares.

Desde la óptica anterior, es posible pensar en la trepa como un contenido capaz de trabajar también facultades socio-afectivas: el trabajo en relación al esquema corporal y la interacción con los demás. A través de ella es posible un efectivo y sano trabajo en grupo con el que puede y debe tratarse la comunicación y la cooperación. El tratamiento de la IE es también susceptible de llevarse a cabo con la trepa (autocontrol, empatía, emociones, sentimientos, etc.).

Por dichas oportunidades pedagógicas, tanto desde el punto de vista motriz como socio-afectivo, se escoge el contenido de la trepa para el trabajo de este TFG en correspondencia con las relaciones interpersonales y la IE.

4.3.3. Escalada como habilidad motriz específica y como deporte alternativo

A menudo nos encontramos, incluso en la literatura, ejemplos de los conceptos *trepar* y *escalar* usados como sinónimos. Aun pudiendo ser así en algunos ámbitos de manera relativamente correcta, en el campo de la EFE debemos diferenciarlos: *trepar* consiste, como ya hemos señalado, en una HMB que permite progresar con pies y manos por superficies verticales, mientras que *escalar* haría referencia a una AFMN basada en la trepa y que, por el riesgo que conlleva, debe hacer uso de determinadas técnicas de aseguramiento (Aguado, 2001). Esta actividad deportiva y de progresión vertical ha de contar con unos materiales particulares de los que hay que conocer su uso adecuado. Supone una actividad “imbricada” en la que en la mayoría de los casos la relación entre escalador y asegurador es indisoluble, íntima y necesaria.

La escalada como AFMN presenta multitud de modalidades derivadas de la incertidumbre que caracterizan estas actividades. Encontramos la escalada deportiva (en muros de roca natural o artificial de altura considerable), el *bloque* o *búlder* (en pequeños muros y con una colchoneta portátil como único material de seguridad), el *psicoblock* (en pequeños muros con agua debajo), la clásica o alpina (grandes paredes) o la ferrata (con sistemas de progresión artificiales con cables de acero, pasarelas y anclajes en los que nos podemos apoyar, no solo asegurarnos), entre otras. En la mayoría de ellas los materiales de seguridad se hacen necesarios por el riesgo que las actividades conllevan. Así pues, encontramos la cuerda dinámica (necesaria para la absorción de energía en caso de caída), el arnés, los mosquetones básicos y de

seguridad, el gri-gri o grillo (dispositivo bloqueador de la cuerda en caso de caída), las cintas exprés, el casco y los pies de gato, entre otros. Cabe destacar, en relación a las cuerdas, que la disciplina de la cabuyería es esencial en la práctica de la escalada por la importancia que adquieren los nudos como elementos de seguridad y anclaje, sobre todo en la escalada deportiva y alpina. Es por ello que es un saber con posibilidades educativas para su enseñanza en la EFE.

Es en este último aspecto donde debemos de centrarnos por el objetivo del presente TFG: el ámbito escolar. Legalmente, queda justificada por multitud de bloques de contenido, entre los que destacaría el *Bloque 4: Juegos y actividades deportivas*, por su consideración de deporte imbricado (Guillén, Lapetra, & Casterad, 2000) y por su consideración como AFMN, de donde es originaria. Conviene recordar que, debido a su origen, se hace meramente difícil su práctica en el entorno natural, por lo que es necesario realizar un trabajo de aproximación a través de aprendizajes en torno a la trepa, la cabuyería, los materiales y, si fuera posible, la escalada deportiva en rocódromo. Aun así, sus posibilidades educativas son tantas como factores dependen de la misma (Figura 2):



Figura 2. Factores que intervienen en la escalada. Fuente: (Romero Ramos, 1999)

Por todos estos factores, la escalada presenta un potencial pedagógico de gran interés: desde la EFE se abordan contenidos de naturaleza físico-motriz (fuerza, resistencia, coordinación), perceptivo-motriz (equilibrio, organización espacio-temporal, percepción visual y táctil) y socio-motriz (control emocional, afectividad, resolución de problemas). Como nos hacen saber Beas & Blanes (2010), además de

todas las razones anteriores, un trabajo en relación a la escalada puede producir mejora de la autoestima, incremento de la autoseguridad, desarrollo del autocontrol, superación de miedos, fomento de la responsabilidad, desarrollo de la confianza y de la convivencia de grupo.

En conclusión, y detallando que es fundamental el uso de una metodología efectiva, considero la escalada como un contenido con potencial educativo y pedagógico susceptible de ser núcleo del presente estudio exploratorio: se conocen sus beneficios en torno a la socialización, la socio-afectividad, el control emocional y el entendimiento y mejora de las relaciones interpersonales en grupos de escolares.

4.4. Las relaciones interpersonales

Desde un primer momento este TFG se propone para tratar de analizar, interpretar y, en cualquier caso, mejorar las relaciones sociales entre los alumnos del grupo-objeto de intervención. Tras una revisión de la literatura acerca de qué encierra la temática de las relaciones sociales en la escuela y en el aula, creo que el concepto que mejor define lo que de verdad quiere analizar la intervención descrita en este TFG es el de *relaciones interpersonales*.

4.4.1. Las relaciones interpersonales como necesidad humana

Es posible encontrar multitud de referencias al concepto de *relaciones interpersonales* en la literatura, tanto en el campo de la sociología y la psicología, como incluso en el ámbito clínico y educativo. A pesar de ejercer una notable búsqueda para hallar acepciones del concepto, parece que nadie se atreve a dar una definición concreta.

Como señala Coronado (2018), “*el hombre es una especie gregaria, que vive en grupos y que, en situaciones normales, está involucrado en una gran cantidad de relaciones interpersonales*”. Dicha convivencia en grupo se puede analizar desde un punto de vista de supervivencia, desde el cual entendemos que las posibilidades de subsistencia y desarrollo aumentan. Por ello parece razonable pensar que las relaciones interpersonales sean una necesidad humana comparable a respirar, comer o dormir.

El concepto de *relaciones interpersonales* es tan complejo que diversos autores de renombre han expuesto argumentos acerca de qué es lo que lo configura. En primer lugar, según la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977), la personalidad es aprendida y se forja, en gran medida, a través de la observación y de las relaciones interpersonales. La vida afectiva del individuo influirá enormemente en las relaciones interpersonales que desarrolle, ya que las emociones y los sentimientos definirán cómo será el comportamiento con los demás, según señalan autores como Goleman (1995) desde las posturas de la importancia de la IE. Desde esta perspectiva, cabe destacar la IE como un concepto en absoluta relación con las relaciones interpersonales, ya que diversos estudios certifican que las relaciones interpersonales tienen más calidad en sujetos que puntúan alto en IE (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

4.4.2. Las relaciones interpersonales como contenido educativo

Al hablar de escuela, debemos siempre tener presente el “triángulo pedagógico” (Houssaye, 2000), que muchos autores defienden como tres pilares esenciales de la educación escolar.

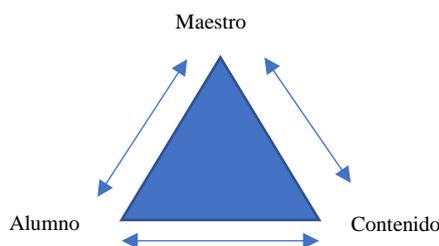


Figura 3. Triángulo pedagógico. Fuente: (Houssaye, 2000)

Analizando la figura, resulta obvio pensar en la correlación entre maestro y contenido como el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la correlación entre maestro y alumno responde a un proceso más dentro de la educación en el que las enseñanzas son puramente sociales. El vehículo de dichas enseñanzas es la interacción, donde cobran especial relevancia las relaciones interpersonales (Bueno, 2012).

Por otro lado, son diversos los contenidos educativos que, según la legislación, han de trabajarse en la escuela. Por ello, en la línea de la importancia y la relación entre la IE y las relaciones interpersonales, es preciso acotar los componentes que definen la IE (Goleman, 1995): motivación, autorregulación, autoconciencia, habilidad social y empatía. Todos estos componentes tienen un enorme vínculo con las relaciones interpersonales y, además, son susceptibles de ser analizados y mejorados en el contexto escolar, por lo que son contenido educativo.

Las normativas del centro, donde se hace especial hincapié en cuestiones de socialización, de clima de aula y de convivencia, son otro ejemplo de la preocupación educativa que suscitan las relaciones interpersonales. Desde la legislación educativa (LOMCE 8/2013) se insta al desarrollo de un Plan de Convivencia integrado en el Proyecto Educativo de Centro y se aboga por la adquisición de contenidos relacionados con la educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la regulación de la convivencia.

4.4.3. La EFE para promover las relaciones interpersonales

Durante mucho tiempo, la labor de la EFE ha dirigido la atención a la optimización de las ejecuciones motrices en búsqueda del máximo rendimiento y de la eficacia motriz (Andueza, 2015). Otras visiones nos acercan a una concepción del individuo como ser integral desde el trabajo en relación a todas las áreas disciplinares, incluso de la EF. En relación a esto, Gardner (1995) expone ocho tipos de inteligencias a desarrollar en el individuo que, según él, están completamente interrelacionadas, ya que para la resolución de problemas cotidianos se deben utilizar obligatoriamente distintas inteligencias. Es por ello que, a pesar de que la cinestésica (relacionada con el movimiento) sea la más cercana a la EFE, han de considerarse a la hora de programar intervenciones didácticas otras inteligencias como la intrapersonal, interpersonal o naturalista, todas relacionadas con este TFG y con la posibilidad de ser desarrolladas a través de conductas motrices.

Andueza Azcona (2015) nos expone tres claves a atender si queremos educar las relaciones interpersonales desde la acción motriz, en especial desde la EFE:

- *Lógica interna*: para desvelar el funcionamiento del sistema de relaciones de cualquier tarea motriz.
- *Clasificación*: para identificar y seleccionar adecuadamente tareas motrices.
- *Conducta motriz*: para observar la intervención del alumno desde un punto de vista integral y multidimensional.

Atendiendo a este último aspecto, Parlebas (2001) hace especial hincapié en la dimensión social que adquiere el juego y en la necesidad de controlarla si queremos educar desde la EFE de una manera integral y atendiendo a todos los componentes de la persona, no sólo a la dimensión motriz. De igual manera, el deporte, por su naturaleza social y humana, puede convertirse en un modo excelente de trabajar las relaciones interpersonales desde la EFE si se aborda desde metodologías acertadas.

4.4.4. Estudio exploratorio: trepa y escalada para la mejora de las relaciones interpersonales

Se ha expuesto ya el enorme vínculo existente entre las relaciones interpersonales y la sociedad, la escuela y la EFE. De esta manera, entendemos que,

dentro de la escuela, pueden trabajarse cuestiones como la IE desde la EFE como si de un tema transversal se tratase. Aun así, surge la pregunta de qué contenidos pueden elegirse para trabajar las relaciones interpersonales en las programaciones didácticas de esta asignatura. Siguiendo estos argumentos y acotando aún más el campo de análisis, surge el objetivo de este TFG.

La trepa y la escalada han demostrado tener un enorme componente social y afectivo como habilidad motriz básica y como deporte imbricado en algunas de sus modalidades: se hace necesaria la colaboración y ayuda de otras personas para su desarrollo, aunque cada uno con diferentes roles (Guillén, Lapetra, & Casterad, 2000). Son susceptibles, por tanto, de trabajarse desde una óptica colaborativa y con ánimo de mejora de relaciones sociales y clima de aula. Es en este punto de partida donde surge la posibilidad de una intervención en un contexto escolar, fundamentándose desde los contenidos de la trepa y la escalada, con objeto de analizar, interpretar y mejorar las relaciones interpersonales de un grupo-clase. La aspiración de este TFG es, por tanto, averiguar todo lo posible acerca de las relaciones interpersonales de los alumnos del grupo, su grado de IE y el clima de aula correspondiente a través de una intervención en la EFE de Educación Primaria sobre trepa y escalada.

De forma más concreta, en el presente estudio es necesario sustentar las bases de qué se va a tratar de analizar e interpretar. Sabemos que son muchos los componentes de las relaciones interpersonales y de la IE, y que muchos de ellos presentan gran relación con la trepa y la escalada, por ser estos contenidos con gran carga afectivo-social. Al ser necesario escoger algunos de ellos, y tras la consulta con expertos tanto del campo de la psicología y la educación como en el de la escalada, se llega a la conclusión de que el análisis de tres capacidades en los sujetos de la intervención será lo más veraz y adecuado para el progreso y la verosimilitud del estudio. Dichos aspectos escogidos son la tolerancia, el autocontrol y la empatía, como se mostrará más adelante.

Al revisar la literatura existente no se encuentra ningún precedente en esta línea: la trepa y la escalada no ha sido motivo de un estudio acerca de las relaciones interpersonales. Es por ello que nos encontramos ante un estudio exploratorio que pondrá las bases para futuros trabajos en relación a la IE y a las relaciones interpersonales en correspondencia a la trepa y la escalada en la EFE de Educación Primaria.

5. Metodología

En este capítulo se detallan los pasos que se han dado para conseguir el objetivo del presente TFG: primeramente, detallando el contexto de intervención y seguidamente exponiendo el plan de acción, donde se incluye la intervención didáctica, junto con la evaluación de la intervención.

5.1. Contexto de la intervención

5.1.1. Contexto del centro

El centro escogido para la intervención de este TFG es el CEIP El Peral. Se trata de un centro escolar de titularidad pública que inició su actividad docente en el curso 2009/2010, por lo que su creación es relativamente reciente. Situado al sur de Valladolid, recibe alumnos de los barrios de Covaresa, Parque Alameda y El Peral que, en su mayoría, viven en casas unifamiliares y edificios de pequeña altura. La población de dichas zonas suelen ser matrimonios jóvenes con uno o dos hijos de media. Los dos miembros de la pareja tienen por lo general un nivel económico-cultural medio/alto, ya que suelen trabajar los dos y un número elevado de ellos tiene título universitario o formación profesional. En cuanto a los espacios del centro, podemos encontrar dos grandes edificios y el patio dentro del perímetro del centro, como se muestra en la figura a continuación. El gimnasio se sitúa cercano al *Edificio 1*, donde también encontramos el cuarto de material (fotografías de ambos lugares pueden verse en el Anexo I).



Figura 4. Colegio CEIP El Peral. Fuente: Google Maps.

Actualmente cuenta con línea dos excepto en 6º curso de primaria, donde solo hay una clase. Es por ello por lo que existen seis unidades de Educación Infantil y once unidades de Educación Primaria. Cuenta con sección bilingüe en todos sus cursos con las asignaturas de *Natural Science*, *Social Science* y *Arts* impartidas en lengua extranjera, concretamente en inglés. El alumnado es en su mayoría de la zona aledaña, excepto los escolares que cuentan con el servicio de transporte escolar desde el Pinar de Jalón. La compensación educativa no tiene especial relevancia, aunque la atención a la diversidad se hace notar en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, especialmente para los alumnos con necesidades educativas especiales.

5.1.2. Contexto de la clase

La elección del contexto de la clase en la cual desarrollar la intervención tiene intenciones tanto educativas como investigadoras. En primer lugar, resultaba interesante escoger un grupo-clase en el que existieran opciones de recabar información relevante. Educativamente, dichas opciones comportaban una necesidad de intervención desde el punto de vista de las relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, y hablando en términos de investigación, se ejerce un muestreo intencionado en un grupo concreto del colegio.

Finalmente, se decide que la intervención diseñada para este TFG se desarrolle en el grupo concreto de 5ºB, el cual consta de 25 alumnos, con 16 chicos y 9 chicas. Las razones de la elección son, fundamentalmente, la percepción de los profesores acerca del comportamiento del grupo durante las clases: el clima de aula según los profesores que les imparten clase es bastante disruptivo por término general. Las discusiones son comunes tanto con los profesores como entre los propios alumnos y las explicaciones siempre se hacen dificultosas de completar sin interrupciones. Además, tras una primera observación de la clase, se perciben problemas de violencia y aislamiento social de algún alumno. Los alumnos líderes suelen protagonizar los problemas más relevantes de la clase y arrastran a otros compañeros en sus conductas. Todos estos resultados anticipados se ven bastante fielmente reflejados en el sociograma rellenado, como se mostrará más adelante. En definitiva, las relaciones interpersonales de dicho grupo parecen poder aportarnos bastante información, además de ser interesante una intervención al respecto del tema en cuestión.

5.2. Propuesta de intervención

En el presente apartado se expone al completo el plan de intervención que se describe en el presente TFG, además del diseño didáctico que se lleva a cabo en el contexto anterior, ambos con los objetivos ya descritos.

5.2.1. Plan de intervención

La idea fundamental es analizar en un primer momento el clima del aula en la que se tiene pensado realizar la intervención, además de conocer el grado de cada alumno en las capacidades a analizar. A través de herramientas de recogida de información tales como un sociograma y un cuestionario *ad hoc* conseguiremos avanzar en el campo de las relaciones interpersonales en el aula, sus aceptaciones y rechazos, casos de aislamiento social, líderes del grupo, alumnos cohibidos, etc.

Teniendo en cuenta esa información, se propone una intervención didáctica que trabaje el contenido de la trepa y la escalada desde ópticas colaborativas, ya que el contacto entre los alumnos y el compartir objetivos entre ellos se convierte en una tarea fundamental para la mejora de las relaciones interpersonales. El plano socioafectivo gana también protagonismo dentro del diseño de nuestra intervención, ya que la socialización y las relaciones interpersonales deben trabajarse precisamente desde dicha metodología, siendo imposible avanzar en ellas dejándolo a un lado en la Educación Física. A través de una constante metodología cooperativa y colaborativa con objeto de fomentar la interacción, realizando agrupamientos de forma concreta a través de la información obtenida con mis pruebas sociométricas para tener en cuenta las relaciones interpersonales se tratará de diseñar una correcta intervención para conseguir el objetivo principal del TFG.

Para finalizar, se realizará un segundo estudio a través del mismo sociograma y el mismo cuestionario *ad hoc*, para comprobar el cambio del clima de aula y de las relaciones interpersonales entre alumnos, extrayendo una serie de conclusiones y reflexiones para, de esta manera, concretar el grado en que se han conseguido los objetivos propuestos.

5.2.2. Diseño didáctico

La intervención didáctica diseñada para tratar de conseguir el objetivo del presente TFG se encuadra en forma de unidad didáctica (UD). El eje fundamental de la intervención será el desarrollo de la habilidad motriz básica de la trepa y su evolución a la habilidad motriz específica de la escalada. No obstante, no solo se presta atención a estos contenidos, sino que, al proponernos el objetivo de la mejora de las relaciones interpersonales, la intervención toma en consideración algún aspecto metodológico más que se especifica en el diseño de las sesiones. Puede verse detalladamente en Anexo IV.

5.2.2.1. Metodología educativa

A lo largo de este TFG se proponen razones, fundamentaciones y estrategias para conseguir los objetivos propuestos. Es por ello por lo que la metodología educativa que se utilizará en la intervención didáctica es el cuerpo y alma de este trabajo, el principal motor para la verdadera adquisición de aprendizajes y para la consecución del objetivo principal.

En primer lugar, conviene aclarar que el ideario pedagógico de cada docente le permite que cada sesión lleve implícita una metodología educativa u otra, entendiéndose por ella la manera de adquisición de contenidos que los alumnos lleven a cabo. Por ello, en esta intervención se utilizarán diversas metodologías, entre las que se encuentran el mando directo, la resolución de problemas o la enseñanza recíproca (Huber, 2008). En mi caso, desde un primer momento se tienen en cuenta las relaciones interpersonales como contenido educativo y el objetivo principal del TFG como meta personal a conseguir.

De todas ellas la más relevante es el aprendizaje cooperativo por el objetivo que lleva consigo implícitamente. Se le llama también *copedagogía* por Velázquez (2014), quien entiende que es esencial que en la EF se promueva que el alumnado utilice la cooperación para alcanzar eficazmente no solo aprendizajes curriculares, sino para aprender a organizarse, a trabajar en equipo y adquirir una cultura de paz. Desde esta perspectiva, dicha metodología parece una buena opción para incluir en el planteamiento didáctico de este TFG, en relación con los objetivos que éste plantea. Esta *copedagogía* se incluirá, en ocasiones, transversalmente en la prevención y resolución de conflictos, en la mejora del clima de aula y en la necesidad de una cultura

de paz, en colaboración con otras metodologías. En otras ocasiones, se implementará el aprendizaje cooperativo en forma de retos cooperativos, en donde todo el grupo tenga que conseguir un objetivo y todos sus miembros vayan en la misma dirección, aunando la participación de todos y velando por un aprendizaje motriz y social (Velázquez, 2015). Desde esta óptica y de manera general, se propone la metodología cooperativa como una vía para intensificar la interacción entre alumnos y reforzar las interrelaciones existentes entre ellos, con el fin de conseguir los objetivos planteados.

En segundo lugar, y siguiendo a Martínez Álvarez (1993), entendemos que la forma de agrupar en EFE puede influir notablemente en la discriminación del aula. Es por ello por lo que en determinadas tareas de enseñanza-aprendizaje se cuidarán los agrupamientos por su enorme potencial educativo y por la posibilidad de reflexionar en torno a ellos con los alumnos. A través de la información recabada sobre el clima de aula con el sociograma, fundamentalmente, se realizarán diferentes agrupamientos. En ocasiones serán en parejas o tríos y, en otras, se dividirá la clase en dos, tres, cuatro o cinco grupos, con objeto de promover la interacción entre determinados alumnos e invitarles a que colaboren entre sí. Se seguirán los criterios de realizar grupos mixtos, no juntar a alumnos que puntúan en dichas pruebas como líderes sociales, juntar en un mismo grupo alumnos que se puntúan negativamente entre sí o separar a alumnos que acostumbran a juntarse solo con otros alumnos concretos.

En cuanto a las propuestas motrices planteadas, se propone una metodología en las primeras sesiones de un trabajo de aproximación a la escalada para luego incidir en el trabajo sobre ella. Dichas propuestas motrices provienen de distintas fuentes como otros TFG consultados, un dossier sobre escalada en el ámbito escolar coordinado por el tutor del presente TFG, propuestas desarrolladas en mi formación inicial y recursos didácticos como UD consultadas. Aun así, estas tareas de enseñanza-aprendizaje se adaptan y reformulan para el contexto de intervención donde se llevan a cabo y con intención de progresar en la consecución del objetivo. Así mismo, a través del conocimiento de las capacidades y cualidades necesarias para el éxito en la escalada, de los materiales y sus funciones y de la importancia de la cabuyería, entre otros muchos aspectos, se elaboran también algunas tareas.

En relación al trabajo del TFG se tiene en cuenta las relaciones interpersonales, y a lo largo de todas las sesiones planteadas se incidirá en una metodología cooperativa desde un primer momento, donde la colaboración y la cooperación entre compañeros

sea uno de los factores principales. Más adelante, progresivamente, y en relación con todos los contenidos ya tratados, se irán introduciendo tareas de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la escalada horizontal y vertical, la trepa como habilidad motriz básica y la travesía y escalada en rocódromo, manteniendo la filosofía de la metodología cooperativa que debe estar transversalmente presente en toda la UD.

5.2.2.2. Propuesta educativa

A través del conocimiento de los elementos que influyen fundamentalmente en la escalada se puede crear un plan de sesiones. En este diseño caben varias apreciaciones. La primera de ellas es que en él están encuadradas como primer y último momento de la UD las pruebas pre y post-intervención con objeto de recabar información para el presente TFG. Además, se propone una intervención centrada desde el primer momento en la escalada, y así se demuestra con una dinámica que consiste en que desde la primera sesión se pegará un mapa conceptual en el gimnasio para conocer, visualizar y tener siempre presentes los contenidos tratados en ella, con objeto de que los alumnos reflexionen acerca de la relación de los contenidos tratados en las sesiones con la escalada. Puede verse el resultado del mismo en el Anexo IV de este documento, dentro de la UD detallada. Además, hay que tener en cuenta la dinámica diaria de un colegio, donde por determinadas circunstancias el plan de sesiones de una UD puede verse alterado, como ocurre en el caso de esta programación. Con todo ello, el plan de sesiones de la presente intervención didáctica quedaría así (Tabla 5):

Jueves 12 abril	1h 30min	Pruebas pre-intervención. Introducción, confianza y seguridad
Viernes 13 abril	1h	Materiales, equilibrio y control corporal
Jueves 19 abril	1h 30min	Materiales y retos cooperativos de trepa y escalada
Viernes 20 abril	1h	Escalada horizontal y cabuyería
Jueves 26 abril	1h 30min	Cabuyería y materiales en la trepa y escalada vertical
Viernes 27 abril	1h	Escalada vertical y travesía en rocódromo
Jueves 3 mayo	1h 30min	Trepa, escalada vertical y travesía y escalada en rocódromo
Viernes 4 mayo	2h 30min	Escalada en rocódromo del Campus Miguel Delibes

Tabla 4. Estructura básica de la intervención

<i>N.º</i>	<i>Nombre sesión</i>	<i>Objetivo principal</i>	<i>Descripción</i>	<i>Metodologías</i>	<i>Duración</i>
1	Pruebas pre-intervención. Introducción, confianza y seguridad	Introducir la UD y concienciar acerca de la escalada como deporte imbricado y de la importancia de la confianza y la seguridad en ella.	Pruebas pre-intervención (sociograma y cuestionario) y visión en clase de videos de escalada inclusiva y cooperativa. Se proponen tareas motrices de confianza con grupo completo y por parejas.	Directiva y resolución de problemas	90 min.
2	Materiales, equilibrio y control corporal	Iniciar al conocimiento de los materiales de la escalada y concienciar acerca de la importancia del equilibrio y el control corporal en la misma.	Se iniciará con una tarea grupal de agrupamientos en torno a materiales de escalada, con posterior explicación. Cinco grupos rotarán por estaciones relacionadas con el equilibrio y el control corporal.	Resolución de problemas	60 min.
3	Materiales y retos cooperativos de trepa y escalada	Profundizar en el conocimiento de los materiales de escalada y resolver retos cooperativos sobre trepa y escalada para afianzar el pensamiento cooperativo y la resolución asertiva de problemas.	Carrera de relevos de trepa relacionada con materiales de escalada y grupos de rotación hechos previamente por la información del sociograma rotarán por retos cooperativos de trepa y escalada.	Resolución de problemas cooperativo y copedagogía	90 min.
4	Escalada horizontal y cabuyería	Introducir correcciones técnicas relacionadas con la escalada y presentar la cabuyería como un componente importante en la escalada.	Tarea de escalada horizontal como inicio. Taller de cabuyería concluirá la sesión, organizado por grupos de rotación anteriores con resolución de problemas y posterior enseñanza recíproca intergrupal.	Directiva, resolución de problemas y enseñanza recíproca	60 min.
5	Cabuyería y materiales en la trepa y escalada vertical	Iniciar en la escalada en rocódromo, avanzando en el progreso de la cabuyería y en el conocimiento de los materiales, introduciéndolos en la escalada en rocódromo.	Explicación cadena de seguridad e inicio al rocódromo, con una tarea de relevos. Grupos de rotación rotarán por estaciones relacionadas con la cabuyería y los materiales en la escalada deportiva.	Directiva, resolución de problemas y copedagogía	90 min.
6	Cabuyería. Evaluación y práctica final	Evaluar la adquisición de aprendizajes en relación a la cabuyería, reforzar el aprendizaje de quienes lo necesiten y proporcionar más recursos relacionados con nudos a quien hayan conseguido más progreso.	Mediante hoja de registro se evaluará la adquisición del conocimiento de cabuyería del alumno. Se propondrá enseñanza recíproca para reforzar y se proporcionarán nuevos nudos para los avanzados.	Resolución de problemas y enseñanza recíproca	60 min.
7	Trepa, escalada vertical y travesía y escalada en rocódromo	Afianzar los aprendizajes de trepa y escalada en rocódromo, incidiendo en criterios técnicos y afianzar el trabajo cooperativo atendiendo a la comunicación y resolución asertiva de problemas.	Sesión final en el colegio consistente en inicio en rocódromo desde óptica cooperativa. Dos retos cooperativos en relación a la escalada y la cabuyería y asamblea final con gran tiempo para la reflexión.	Directiva, resolución de problemas cooperativo y copedagogía	90 min.
8	Escalada en rocódromo del Campus Miguel Delibes	Acercarse, disfrutar y experimentar la escalada deportiva en un rocódromo más completo y completar retos complejos en relación a la cabuyería, la travesía en rocódromo y la trepa.	En rocódromo del Campus Miguel Delibes, explicación grupal y tres grupos rotando por la escalada deportiva en el complejo rocódromo y por retos de cabuyería, trepa y travesía en rocódromo.	Directiva, resolución de problemas cooperativo, enseñanza recíproca y copedagogía	150 min.

Tabla 5. Distribución de sesiones detalladas en torno a objetivo, descripción, metodologías empleadas y duración

5.3. Evaluación de la intervención

A lo largo de este epígrafe se analiza y profundiza en cómo se va a evaluar la intervención del presente TFG. En un primer lugar, se definirán las categorías de análisis que se estudiarán y a continuación se concretará cuáles serán las técnicas de recogida de información acerca de estas categorías.

5.3.1. Categorías de análisis

Como ya se señala anteriormente, es necesario establecer y definir un marco de actuación en relación a qué es lo que queremos estudiar en este TFG. La IE y las relaciones interpersonales nos reflejan multitud de posibilidades, muchas de ellas que guardan relación con el desarrollo de la trepa y la escalada. Se consultan a diferentes expertos, tanto en relación a la psicología y a la educación como a la escalada y, sumado a mi propia opinión al respecto sobre el interés del estudio, se concluye que existen algunas categorías relacionadas con el aspecto motriz tratado en la trepa y la escalada.

Como señalo anteriormente, la relación que se produce entre escalador y asegurador por ser un deporte imbricado se convierte en íntima, indisoluble y necesaria. Es por ello que las categorías de análisis elegidas serán la empatía, el autocontrol y la tolerancia, elegidas dentro de un gran abanico de aspectos que definen las relaciones interpersonales y la IE y de las que depende en gran medida la escalada. En primer lugar, el vínculo establecido entre escalador y asegurador produce un necesario trabajo empático al respecto por ponerse en el lugar del otro. Además, la toma de perspectiva y la asertividad (características de la tolerancia) son también capacidades relevantes a la hora de, por ejemplo, tomar decisiones motrices junto al compañero de cordada. Por otro lado, el autocontrol es componente necesariamente ligado a la seguridad que debe comportar la escalada como actividad de progresión vertical imbricada, tanto en el ascenso como en el aseguramiento.

Tras ello, entra en juego determinar unas subcategorías de análisis que supongan un sustento para el estudio exploratorio. A partir de ellas se realizarán observaciones concretas que puedan ofrecernos resultados evidentes tanto antes como después de la intervención. Tras una revisión bibliográfica, se definen las subcategorías de análisis

adaptadas de Richaud, Lemos, & Oros (2013), UNESCO (1994) y Capafóns & Silva (1995).

<i>Categorías</i>	Empatía	Tolerancia	Autocontrol
<i>Subcategorías</i>	Interés emocional	Toma de perspectiva	Regulación emocional
	Autoconciencia	Imposición de ideas	Autocontrol social
	Respuesta afectiva	Evitación del aislamiento social	Autocontrol procesual

Tabla 6. Categorías y subcategorías de análisis. Basado y adaptado de Richaud, Lemos & Oros (2013), UNESCO (1994) y Capafóns & Silva (1995).

5.3.2. Técnicas de recogida de información

A la hora de realizar cualquier estudio es conveniente adoptar una serie de estrategias y medidas para la recogida de información. Para estudiar las relaciones interpersonales de un aula debemos emplear diversas técnicas como pueden ser la observación directa, los autoinformes, el cuaderno de campo, las entrevistas, etc.

Con objeto de ampliar el cerco de observaciones y mejorar el rigor de la información obtenida, se prestará atención a diversos centros de interés y se producirá una triangulación de información desde distintos puntos de vista. Desde esta óptica, se captará información a través de diferentes técnicas de recogida de información (triangulación de métodos), en distintos momentos a lo largo de la práctica (triangulación de momentos) y no solo por parte de una fuente, sino con ayuda de más personas (triangulación de personas), en concreto de mi tutor y mi compañera de prácticas.

Así mismo, cabe destacar la posibilidad de necesitar la autorización de las familias para la realización de este tipo de pruebas. A pesar de ser realizadas por los tutores con completa normalidad, el no ser una herramienta anónima puede suscitar reacciones indeseables por parte de las familias. Así fue en el presente caso, por lo que fue elaborada una autorización dirigida a padres, madres o tutores legales con objetivo de evitar problemas o situaciones comprometidas. Puede verse en el Anexo II.

5.3.2.1. El sociograma o cuestionario sociométrico

Un modo efectivo de recoger información es algún tipo de técnica sociométrica como un cuestionario concreto o un programa desarrollado y contrastado. Por ejemplo, el *cuestionario sociométrico* a través de la nominación directa de elecciones o rechazos es un método con el que conoceremos más y mejor la vida emocional del aula y su red de relaciones afectivas e interpersonales (Andueza, 2015).

Un modo eficaz es desarrollar nuestra propia técnica, adecuada para nuestro contexto de intervención y con objetivos concretos e individualizados, lo que comúnmente se conoce como *ad hoc*. Aunque para que sea efectivo debe constar, al menos, de una pregunta de elección y otra de rechazo, se pueden incluir a mayores otras en las que el alumno puede tratar de intuir quién le elige y quién lo rechaza. A tenor de las respuestas y de la comparación de las mismas, conoceremos la realidad de nuestro aula y podremos definir los llamados *tipos sociométricos* que encontramos en ella, que son los perfiles o estatus de alumnos que encontramos según las relaciones interpersonales del aula. Dependen de las puntuaciones obtenidas en la prueba y son, como indican Estévez López, Martínez Ferrer, & Jiménez Gutiérrez (2009): *populares* (alto número de elecciones), *rechazados* (alto número de rechazos), *ignorados* (bajo número tanto de elecciones como de rechazos), *controvertidos* (alto número de elecciones y de rechazos) y *promedio* (no encuadrados en los anteriores). La alarma de dichos *tipos sociométricos* se dispara en el estatus de *rechazado*, ya que según diversas investigaciones estos alumnos presentan bajo dominio académico, menor disfrute en actividades grupales, no respeto a normas y reglas establecidas en la escuela, valoraciones negativas de profesores, dificultades de integración, rendimiento, esfuerzo, adaptación, autoestima, etc. (Greenman, Schneider, & Tomada, 2009).

El sociograma concreto utilizado para analizar el clima relacional de la clase objeto de intervención consta de seis preguntas de nominación directa: tres de nominación positiva y tres de nominación negativa. De esta manera se pretende identificar, además de los anteriores tipos sociométricos descritos, un subtipo de las aceptaciones o rechazos que surjan en el aula, como por ejemplo por razón afectiva (preguntas 1 y 4), de competencia motriz (preguntas 2 y 5) o de competencia social y lúdica (preguntas 3 y 6). Se rellenará tanto antes como después de la intervención didáctica por parte de los alumnos. Puede verse detalladamente en el Anexo III.

5.3.2.2. El cuestionario ad hoc

Francis Galton introdujo esta técnica de investigación consistente en una batería de preguntas con un número cerrado de respuestas que va desde dos (dicotómicos) hasta todas las opciones que permitan la veracidad de la muestra.

El cuestionario escogido para recabar información es un cuestionario *ad hoc*, es decir, adaptado concretamente a nuestras necesidades a partir de otros. Consta de nueve ítems, uno por cada subcategoría de análisis dentro de las categorías de empatía, tolerancia y autocontrol. Cuenta con cuatro posibles respuestas para inducir a una respuesta posicionada y evitar respuestas que se sitúan en la media.

Se rellenará por parte de los alumnos de la clase tanto antes como después de la intervención didáctica. Nos proporcionará información acerca del clima relacional de la clase de manera más particular en cada alumno: qué grado de cada una de las categorías tienen en ese momento y cómo entienden que debe tratarse a los compañeros en determinadas situaciones. Puede verse el cuestionario de forma detallada en el Anexo III.

5.3.2.3. La observación sistemática y las hojas de observación ad hoc

La observación sistemática es posiblemente una de las técnicas de información más fiables para el propio investigador, aunque también menos rigurosas si se trata sin ninguna herramienta efectiva. De esta manera surge la hoja de observación, una técnica que plasma la observación de las personas que recogen la información en una tabla u hoja con apartados concretos a observar.

En nuestro caso, la observación se realizará desde dos puntos de vista: el propio (a través de una observación sistemática) y el de mi tutor y mi compañera de prácticas (apoyados además en una hoja de observación). Dicha hoja de observación está adaptada también a nuestro contexto, necesidades y objetivos, por lo que la consideramos *ad hoc*. Dependerá de las tres categorías de análisis ya detalladas y constará de nueve preguntas a completar con valores del 1 al 4, en función del acuerdo o desacuerdo con la afirmación. Además, consta de un gran espacio llamado observaciones para comentarios que enriquezcan la observación desde un punto de vista cualitativo.

Será rellenada por mi tutor y mi compañera de prácticas en cada sesión de la intervención didáctica, observando un número concreto de alumnos en cada una de ellas. A través de esta técnica conoceremos las actitudes que los alumnos objeto de intervención tienen con sus compañeros de clase en relación a las tres categorías a analizar. Puede verse detalladamente en el Anexo III.

5.3.2.4. El cuaderno del investigador

Como ya se ha señalado, la observación de mi compañera y tutor de prácticas se triangula con comentarios y reflexiones propias tras cada una de las sesiones, que quedan plasmados en lo que llamamos el *cuaderno del investigador*. Actuará como un cuaderno de campo en el que se anotarán aspectos no sólo en lo referente al desarrollo de la clase y a los aprendizajes propios de la sesión, sino que se completará con un análisis sobre las tres categorías ya definidas tanto desde un punto de vista global del grupo-clase como de algún alumno concreto, si así fuera preciso.

Es una herramienta enormemente valiosa, ya que nos proporcionará información acerca de actitudes en relación a nuestra investigación desde un punto de vista propio, que quizá las observaciones externas y las pruebas pre y post-intervención no puedan darnos. Desde el punto de vista docente, el actor principal es el profesor que lleva a cabo las sesiones, por lo que es riguroso y necesario que sus reflexiones aparezcan en los resultados finales de este estudio. Será rellenado por mí tras cada una de las sesiones del plan didáctico a desarrollar. Puede verse un ejemplo del mismo en Anexo III.

5.3.2.5. Cuadro resumen de todas las técnicas utilizadas

<i>Nombre técnica</i>	<i>Función</i>	<i>Momento</i>	<i>Personas que lo rellenan</i>
Sociograma	Conocer la realidad y el clima de aula del grupo a través de nominaciones directas a compañeros.	Pre y post intervención	Alumnos
Cuestionario <i>ad hoc</i>	Conocer la percepción de los alumnos sobre sí mismos en torno a las categorías escogidas.	Pre y post intervención	Alumnos
Observación sistemática	Evaluar la evolución del clima de aula y de las categorías escogidas durante toda la intervención.	Durante la intervención	Por mí
Hojas observación <i>ad hoc</i>	Evaluar las categorías escogidas en cada alumno durante las intervenciones motrices.	En cada sesión de la intervención	Compañera y maestro tutor de prácticas
Cuaderno del investigador	Proporcionarme una visión subjetiva y cualitativa del avance del estudio exploratorio,	Tras cada sesión de la intervención	Por mí

Tabla 7. Cuadro resumen de las técnicas de recogida de información

6. Valoración y resultados de la propuesta

En el presente capítulo se valoran los resultados de la propuesta ya descrita en profundidad y se exponen los hallazgos encontrados. En un primer momento se focaliza la atención en el clima de aula y las categorías de análisis escogidas para después relacionarlo todo con los aprendizajes motrices de la propuesta.

Respecto a todos los resultados hemos de tener en cuenta la enorme limitación de recursos, de tiempo y de capacidad investigadora propios de un TFG y de un alumno aún sin finalizar el Grado en Educación Primaria, como es mi caso. A ello es preciso añadirle que estamos ante un estudio exploratorio donde se hace una primera aproximación hacia un tema que hasta ahora no estaba tratado en la literatura. No obstante, los resultados reflejan curiosidades y hallazgos dignos de atención.

6.1. Clima de aula

En un primer momento se analizan los resultados previos y posteriores a la intervención del sociograma rellenado por los alumnos, presente en el Anexo III del presente documento.

6.1.1. Resultados previos a la intervención

Los resultados del sociograma previo a la intervención fueron los siguientes.

N.º Alumno/a	Preguntas positivas			Preguntas negativas		
	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
1	6	6	7	2	21	18
2	7	12	11	8	8	8
3	1	5	5	19	19	19
4	8	6	5	3	22	10
5	10	4	12	9	15	2
6	1	1	25	12	19	3
7	1	12	11	2	2	2
8	4	3	15	24	7	9
9	6	6	13	2	15	15
10	5	5	5	15	3	7
11	14	1	8	3	7	2
12	10	5	13	3	15	19
13	14	6	11	19	2	8
14	11	13	4	9	1	9

15	8	1	8	3	25	3
16	7	1	9	25	2	3
17	19	22	21	9	2	3
18	20	19	20	25	7	2
19	21	21	17	3	25	24
20	18	15	19	3	7	16
21	19	20	17	7	2	3
22	6	23	14	20	9	15
23	22	25	24	19	21	20
24	25	23	6	19	15	20
25	24	23	22	2	3	9

Tabla 8. Resultados del sociograma previo a la intervención

Respecto a los votos positivos, las nominaciones reflejaron estos resultados.

	Alumno/s	N.º votos
Más votos en pregunta 1	1 y 6	3
	10, 8, 7 y 14	2
Más votos en pregunta 2	1 y 6	4
	5 y 23	3
Más votos en pregunta 3	5 y 11	3
	8	2
Más votos en nominaciones positivas	6	8
	1 y 5	7
Menos votos en nominaciones positivas	2 y 16	0
	18, 9 y 3	1
	15 y 17	2

Tabla 9. Resultados agrupados respecto a las preguntas positivas del sociograma pre-intervención

El voto de nominaciones positivas presenta bastante fragmentación al no encontrarnos líderes claros, y además está influido en gran medida por el género. Definiendo el tipo sociométrico de *alumnos aceptados* quedarían 1 y 6, tanto en el terreno afectivo como en el motriz y 5 y 11 como más aceptados en el ámbito de ocio. 6, 1 y 5 son los líderes generales de la clase por haber recibido mayor número de votos positivos. Así mismo, 2 y 16 serían *alumnos aislados* al no recibir ningún voto positivo de entre las tres preguntas. Le seguirían de cerca en aislamiento social 18, 3 y un alumno, 9, cuyo caso es destacable al ser un alumno que actúa frecuentemente como líder social dentro del grupo sin presentar signos de aislamiento. También de cerca, están 15 y 17 como alumnos parcialmente aislados.

Respecto a los resultados negativos, las nominaciones reflejaron los siguientes resultados.

	Alumno/s	N.º votos
Más votos en pregunta 4	3	6
	19 y 2	4
	9	3
Más votos en pregunta 5	2	5

	15 y 7	4
	3, 25 y 19	2
Más votos en pregunta 6	3	5
	2	4
	9 y 19	3
Más votos en nominaciones negativas	2 y 3	13
	19	9
	9 y 15	7
Menos votos en nominaciones negativas	4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 17, 18 y 23	0
	1, 10, 16 y 21	1

Tabla 10. Resultados agrupados respecto a las preguntas negativas del sociograma pre-intervención

Estos resultados reflejan el tipo sociométrico de *alumno rechazado*. El voto está mucho más concentrado y ya no tan influido por el género como ocurre en las nominaciones positivas. Los principales alumnos rechazados socialmente con 2 y 3, tanto en la dimensión afectiva, como en la motriz, como en la de ocio, presentando un total de 13 votos negativos. Les sigue 19 que percibe votos de las tres dimensiones, en especial de la afectiva. Por debajo de ella, 9 y 15 con 7 votos cada uno, son los terceros en orden de votos negativos totales. Cada alumno es votado principalmente por una causa: 19 es votado principalmente por causas afectivas y de ocio, presentando en el ámbito motriz 1 solo voto. 15, por el contrario, es rechazado principalmente por causa motriz, ámbito de donde suma 4 votos, empatado con 7.

Otro tipo sociométrico, además de aceptados y rechazados, es el de *alumno aislado*. El caso más claro de aislamiento social dentro del grupo es el de 16, con 1 solo voto en toda la prueba, siendo este además negativo y encuadrado en el ámbito de ocio. Además, encontramos también otro caso de aislamiento con 18, quien presenta 1 solo voto, siendo este, por el contrario, un voto positivo en el ámbito afectivo que, además, presenta reciprocidad con el votante.

Este último aspecto, la reciprocidad, es algo a tener muy en cuenta en las relaciones interpersonales del aula. Es frecuente encontrarla tanto en votos positivos como en negativos, ya que la propia amistad o enemistad dentro del grupo es el principal factor a la hora de la ocupación del tiempo libre y la realización de deportes.

6.1.2. Resultados posteriores a la intervención

Los resultados del sociograma posterior a la intervención fueron los siguientes.

N.º Alumno/a	Preguntas positivas			Preguntas negativas		
	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6
1	6	16	6	8	22	23
2	7	7	1	8	8	8
3	7	1	5	19	19	19
4	5	6	8	3	12	9
5	10	4	12	3	9	15
6	1	1	25	3	2	19
7	1	1	12	2	18	2
8	4	11	15	7	9	10
9	6	6	11	18	20	19
10	5	5	5	2	2	24
11	14	1	14	9	9	2
12	5	10	14	3	19	3
13	14	6	5	2	19	15
14	No asistió este día a clase					
15	8	8	20	11	11	24
16	11	11	7	21	3	4
17	19	21	22	9	3	2
18	20	19	20	25	2	7
19	21	17	17	3	3	2
20	19	17	15	24	2	7
21	17	17	17	2	7	9
22	14	23	14	7	9	15
23	25	1	22	19	20	20
24	25	1	25	3	15	8
25	24	23	24	2	3	22

Tabla 11. Resultados del sociograma posterior a la intervención

Respecto a los votos positivos, las nominaciones reflejaron estos resultados:

	Alumno/s	N.º votos
Más votos en pregunta 1	5 y 14	3
	1, 6, 7, 19 y 25	2
Más votos en pregunta 2	1	6
	6 y 17	3
Más votos en pregunta 3	5 y 14	3
	17 y 25	2
Más votos en nominaciones positivas	1	9
	5	7
	6, 14 y 17	6
Menos votos en nominaciones positivas	2, 3, 9, 13 y 18	0
	16 y 21	1

Tabla 12. Resultados agrupados respecto a las preguntas positivas del sociograma post-intervención

El voto respecto a las nominaciones positivas continúa más fragmentado que en cuanto a las negativas y continúa viéndose enormemente influido por el género.

Encontramos como líder claro, definiendo el tipo sociométrico de *alumno aceptado* a 1, seguido de 5, 6, 14 y, sorprendentemente, 17: en las pruebas previas aparecía como una alumna parcialmente aislada, con tan solo dos votos de total, para aparecer ahora como una de las alumnas más votadas positivamente de la clase con seis votos. Analizando los votos pregunta por pregunta, nos encontramos que 1 es votado principalmente por causa motriz. Mientras tanto, en las causas afectiva y de ocio encontramos una enorme fragmentación con todos los alumnos con menos de tres votos, sin establecer un líder claro en este aspecto. Los alumnos 2, 3, 9, 13 y 18 se colocan como alumnos con menos cantidad de votos positivos, no recibiendo ninguno, seguidos de 16 y 21 con un solo voto.

Respecto a los votos negativos, las nominaciones reflejaron estos resultados:

	Alumno/s	N.º votos
Más votos en pregunta 4	3	6
	2	5
	7, 8, 9 y 19	2
Más votos en pregunta 5	2, 3 y 9	4
	19	3
Más votos en pregunta 6	2	4
	15 y 19	3
	7, 8, 9 y 20	2
Más votos en nominaciones negativas	2	13
	3	11
	9 y 19	8
	7 y 8	5
Menos votos en nominaciones negativas	1, 5, 6, 10, 13, 14, 16, 17 y 23	0
	4, 12, 21, 22 y 25	1

Tabla 13. Resultados agrupados respecto a las preguntas negativas del sociograma post-intervención

A pesar de existir nuevamente claros *alumnos rechazados*, el voto presenta más fragmentación que en la votación previa a la intervención. Al igual que en las pruebas anteriores a la intervención, queda en primer puesto en el tipo sociométrico de *alumnos rechazados* el número 2, con trece votaciones negativas, siguiéndole de cerca 3 con once votos y en tercera posición 9 y 19 con ocho votos. El alumno con mayor número de votaciones negativas está rechazado por las tres causas (afectiva, motriz y de ocio), mientras que 3 está rechazado fundamentalmente por razón afectiva. Como ya he señalado, el voto está bastante dividido excepto en la pregunta número cuatro, la cual define el rechazo por razón afectiva, donde 3 y 2 se alcanzan claramente con seis y cinco votos, respectivamente.

Al estar más fragmentado el voto negativo que en la votación anterior, no encontramos ante un alumno que no recibe ni votos positivos ni negativos, el caso de 13, al que podríamos calificar de *alumno aislado*. La realidad del aula nos dice que este alumno está perfectamente integrado en su grupo, por lo que la volatilidad del voto, tanto positivo como negativo, se hace palpable en este caso.

Respecto a la reciprocidad, al igual que en la anterior votación es algo frecuente. Tanto en votos positivos como negativos es común encontrarse ante alumnos que se votan unos a otros, definiendo amistades o enemistades fuertes dentro del grupo.

6.1.3. Observaciones y triangulaciones con otras herramientas

El sociograma rellenado antes y después de la intervención didáctica no nos expone hallazgos notables a analizar, ya que en una herramienta de este estilo la limitación temporal hace mella y los resultados no son sorprendentes. No obstante, encontramos varias cuestiones interesantes como exclusiones por competencia motriz o la reciprocidad y la influencia del género en el voto tanto positivo como negativo.

Aun así, estos aspectos junto a la triangulación con otras herramientas utilizadas nos ayudan a tomar una visión que da valor a nuestra intervención didáctica. La metodología utilizada fomentaba la interrelación general entre alumnos de la clase y provocaba irremediamente la misma entre alumnos que habitualmente no la tenían. Por ello, en el sociograma se observan nominaciones positivas y negativas que cambian entre el antes y el después, siendo además algunas de ellas de especial renombre al observar un distanciamiento previo notable entre ambos alumnos. Este resultado se puede entender como un acercamiento social entre dos alumnos que antes no lo tenían.

Dicha triangulación con otras herramientas se considera sobre todo en complemento al cuaderno del investigador y mi propia observación sistemática. A raíz de ambos se puede advertir una evolución significativa entre las sesiones iniciales y las finales: la disrupción era algo que teníamos en cuenta desde el principio y que sin duda formaba parte del clima de aula al ser una característica general de la clase al completo. Ambas herramientas nos ayudan a percibir que dicho clima disruptivo de clase ha cambiado a mejor, haciéndose las explicaciones más llevaderas y convirtiendo a los alumnos en más participativos, creemos que, como una consecuencia de la metodología cooperativa utilizada, el fomento de las interrelaciones y de la enseñanza recíproca y,

sobre todo, de los agrupamientos seleccionados directivamente según la información del sociograma. En el Anexo III, en el apartado 3.4 podemos encontrar una página de ejemplo del cuaderno de investigador donde se señala claramente una “ausencia de la disrupción y un buen clima de aula con colaboración general entre alumnos” tras el desarrollo de esa sesión concretamente.

6.2. Categorías elegidas: empatía, tolerancia y autocontrol

En lo referente a las relaciones interpersonales se escogieron estas tres categorías de análisis como base para el trabajo a través de las herramientas del cuestionario *ad hoc* y las hojas de observación *ad hoc*, ayudadas irremediabilmente por el cuaderno del investigador y la observación sistemática propia durante las sesiones de intervención.

En primer lugar, se presentan los resultados de los cuestionarios *ad hoc* en porcentajes de alumnos que puntúan alto, medio-alto, medio-bajo y bajo en torno a las tres categorías tanto antes como después de la intervención y un gráfico de barras que los agrupa visualmente. Se puede encontrar el cuestionario en el Anexo III.

	Puntuaciones de alumnos							
	Pre-intervención				Post-intervención			
	Puntuación alta	Puntuación media-alta	Puntuación media-baja	Puntuación baja	Puntuación alta	Puntuación media-alta	Puntuación media-baja	Puntuación baja
<i>Empatía</i>	44%	45%	11%	0%	46%	46%	8%	0%
<i>Tolerancia</i>	27%	44%	23%	6%	31%	43%	19%	7%
<i>Autocontrol</i>	42%	34%	19%	5%	42%	33%	18%	7%

Tabla 14. Puntuaciones de las categorías agrupadas en pre-intervención y post-intervención

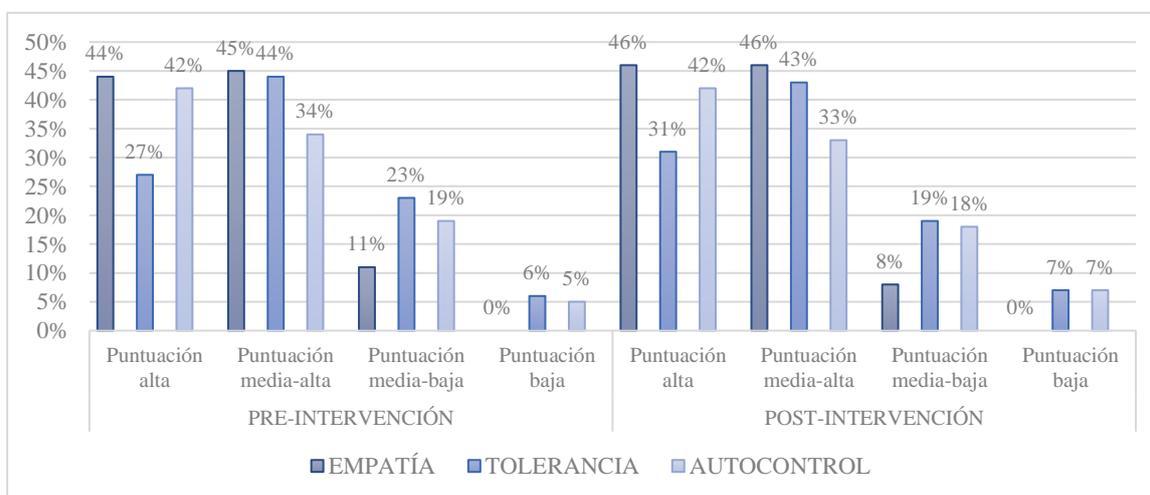


Figura 5. Puntuaciones de las categorías en pre-intervención y post-intervención

A primera vista, el análisis de los resultados comparando los resultantes en pre-intervención y los de post-intervención no refleja cambios significativos, si bien es verdad que, por término general en las tres categorías se da un incremento del porcentaje de alumnos que puntúan alto, manteniéndose prácticamente estabilizado el porcentaje de alumnos que puntúan medio-alto. En cuanto a los alumnos en la puntuación media-baja, se observa una disminución de su porcentaje, mientras que aumenta ligeramente el porcentaje de alumnos que puntúan bajo tras la intervención.

La categoría que presenta un mayor aumento tras la intervención es la empatía, reduciendo el porcentaje de alumnos que puntúan medio-bajo y bajo en beneficio de los que puntúan medio-alto y alto, que ven aumentado su número. En lo que respecta a la tolerancia, se observa un aumento en los alumnos que puntúan alto y un descenso en los que puntúan medio-bajo, estando estabilizadas las puntuaciones de medio-alto y bajo. Acerca del autocontrol, se percibe una estabilización de los porcentajes de los alumnos que puntúan alto, medio-alto y medio-bajo mientras que la puntuación baja ve ligeramente aumentado ligeramente su porcentaje. Dentro de cada categoría podemos observar el aumento significativo de alguna subcategoría de análisis, como ocurre en el caso de la evitación de aislamiento social (perteneciente a tolerancia) y en el autocontrol social y procesual donde las puntuaciones de alto y medio-alto ven aumentado su número de porcentaje de alumnos.

Por otra parte, las hojas de observación sistemática nos aportan información de cada alumno sesiones concretas en cuanto a las categorías escogidas de empatía, tolerancia y autocontrol. A partir de ellas se puede observar que la diferencia entre cómo se perciben ellos mismos en cuanto dichas categorías escogidas y los resultados que arrojan las observaciones de las sesiones en cuanto a empatía, tolerancia y autocontrol no es significativa en ningún caso de todos los analizados. Se entiende, por tanto, teniendo en cuenta las observaciones de los profesores como acertadas, que los alumnos se perciben correctamente en relación a estas tres categorías y, por ende, en lo referido a las relaciones interpersonales en el aula en general.

Por último, las herramientas más cualitativas de este estudio exploratorio (observación sistemática propia y cuaderno del investigador) también nos proporcionan información relevante en cuanto a las tres categorías de análisis. En primer lugar y en relación con el clima de aula, el hecho de que la disrupción general de la clase mejore indica una irremediable mejora de las tres categorías en sus relaciones respecto al

profesor, ya que la mayor empatía y tolerancia permitirían autocontrolarse al alumno en sus conductas durante la sesión. En segundo lugar y más específicamente, el cuaderno del investigador arroja comentarios en alguna sesión que refuerza la mejora en torno a relaciones interpersonales en conexión con estas tres categorías, como es el caso que se nos presenta en el ejemplo del Anexo 3.4: “relaciones respetuosas, conductas empáticas y de ayuda y colaboración general entre alumnos”.

6.3. Aprendizajes motrices respecto a las relaciones interpersonales

En este apartado se pone en valor cómo la intervención didáctica realizada en torno a la trepa y la escalada, junto con la metodología ya especificada, en relación a las relaciones interpersonales, al clima de aula y a las categorías concretas escogidas, ha concluido con los hallazgos siguientes. Quedan enunciados como conclusión general del presente capítulo, uniendo los epígrafes anteriores en nexos con la intervención motriz.

Recordando la metodología utilizada en relación a los contenidos tratados, es indudable que los aprendizajes motrices van en relación con los avances producidos en el campo de las relaciones interpersonales y los hallazgos descubiertos en torno a ellas. Dichas metodologías educativas producen interacción en el alumnado con objeto de promover relaciones inusuales y mejoran tanto el clima de aula como las capacidades empática, tolerante y de autocontrol.

Para comenzar, me gustaría valorar como uno de los aspectos más relevantes de la intervención motriz los agrupamientos directivos realizados en función del sociograma y de criterios concretos por su enorme potencial educativo (Martínez Álvarez, 1993). Dichos criterios obedecían a la necesidad de que hubiera grupos mixtos, con tan solo un líder social, con la presencia de alumnos que presentan reciprocidad en el voto del sociograma y con algún alumno rechazado social o motrizmente. Desde esta manera de agrupar logramos evitar la disrupción como clima normalizado en el aula y, acompañada con una metodología de enseñanza recíproca o una copedagogía se logra producir mayor interacción entre alumnos que normalmente no la presentan entre sí.

La trepa y la escalada abordadas desde perspectivas cooperativas nos reflejan además otro aspecto muy a tener en cuenta: el clima respetuoso y de ayuda formado en

el aula. El interés que suscitan contenidos alternativos como la trepa y la escalada hace que los alumnos estén pendientes y motivados por las propuestas motrices a plantear. La metodología cooperativa o copedagogía (Velázquez, 2014) nos permite abordar, en nuestro caso, la trepa y la escalada como contenidos con los que trabajar la mejora de clima de aula, la ayuda entre compañeros (enseñanza recíproca), la cooperación como contenido, la resolución de conflictos y otros contenidos relacionados. Desde esta óptica, parece evidente que la mejora a largo plazo en capacidades como la empatía, la tolerancia y el autocontrol pueden ser sustanciales, limitándose en este TFG por falta de tiempo y de recursos.

Para concluir respecto a las categorías establecidas, es preciso señalar un ideario metodológico con el que crear una base para producir una mejora en ellas. Anteriormente detallábamos la ausencia de disrupción para la presencia de un clima de aula respetuoso y empático con el que crear un caldo de cultivo propio para el tratamiento de dichas categorías. Respecto a los planteamientos motrices sobre trepa y escalada recordamos su potencialidad para acercarnos al trabajo en torno a las relaciones interpersonales desde perspectivas cooperativas, especialmente desde el reto cooperativo (Velázquez, 2015). Estas tareas enfatizan en la necesidad del trabajo de la EFE en pro de la colaboración y de las capacidades sociales y cívicas sin olvidarse del componente motriz, entendiendo que, además, los niños no son competitivos por naturaleza y es posible dejarlo a un lado. Así mismo, dicha mejora en las capacidades escogidas puede producir, a largo plazo y con un buen énfasis didáctico en ellas, un progreso en las relaciones interpersonales del aula que logren excluir de ella situaciones indeseables de aislamiento social hacia alumnos e incluso bullying. En la intervención de este TFG se ha propuesto a menudo esta metodología, provocando una mayor interacción en el alumnado y aumentando las interrelaciones entre los alumnos del grupo clase para tratar de analizar las relaciones interpersonales de dicho grupo y, en cualquier caso, trabajarlas como contenido educativo y mejorarlas.

7. Conclusiones y reflexiones finales

En este capítulo se realizan las conclusiones y reflexiones últimas de este TFG en relación con los hallazgos del capítulo anterior mediante la intervención didáctica llevada a cabo. Se trata de un ejercicio de cierre donde se conectan todos los capítulos anteriores para dar una conclusión adecuada al presente trabajo. En él se repasará todo lo realizado, se expondrán las interpretaciones de las conclusiones a las que se llegan tras la intervención y el análisis de sus resultados y, sobre todo, los aspectos a los que atender si se pretende realizar una intervención con metodología y objetivos semejantes, con una intención claramente proyectiva. Además, se enfatiza en la necesidad de entender el presente trabajo como un punto y seguido, ya que las oportunidades son enormes y lo presente es tan solo un estudio exploratorio de un alumno universitario a través de un TFG, que esperamos pueda abrir nuevas líneas de trabajo desde el pequeño germen que aquí presentamos.

En primer lugar, es necesario recordar que la intervención motriz tenía como centros de interés la trepa y la escalada por considerarse como actividades interactivas desde el punto de vista social y con potencialidad para trabajar relaciones interpersonales (Guillén, Lapetra, & Casterad, 2000). Además, para el proceso de enseñanza-aprendizaje se tenían en cuenta la resolución de problemas (individual y cooperativa), la enseñanza recíproca (Huber, 2008) y la copedagogía (Velázquez, 2014) como metodologías que aumentaran la interacción entre los alumnos y promovieran actitudes relacionadas con la mejora del clima del aula y de las capacidades de empatía, tolerancia y autocontrol. Así mismo, se cuidaban los agrupamientos de las sesiones por su potencial educativo (Martínez Álvarez, 1993), de forma directiva y con objeto de aprovechar la información que nos brindaba el sociograma en lo referente a la red social que envolvía la clase (alumnos líderes, alumnos aislados, distancia entre géneros, etc.).

Este último aspecto define en gran medida las intenciones de este TFG y arroja unos resultados dignos de atención. En primer lugar, es necesario poner en valor el sociograma utilizado al inicio y al cierre de la intervención motriz por los hallazgos y conclusiones que nos refleja. Se observa por ejemplo una enorme influencia de la razón de género en el voto, tanto positivo como negativo: los chicos votan positivamente a chicos y negativamente a chicas y viceversa. Además, se dan casos de exclusión de todos los tipos: social, afectiva y motriz, siendo sin duda esta última a la que más

debemos prestar atención desde la EFE por ser nuestra área el campo más susceptible para su mejora. La reciprocidad existente en cuanto al voto nos hace también pensar en las relaciones interpersonales de la clase como un campo en el que intervenir desde una perspectiva global, pero teniendo en cuenta como factor relevante la realidad de cada alumno dentro del grupo. Teniendo en cuenta todas estas conclusiones, se procede a realizar grupos directivos mezclando chicos y chicas, alumnos líderes, alumnos excluidos social o motrizmente y alumnos que se votan negativamente entre sí para producir una interacción atípica entre los alumnos del grupo.

Este aspecto fue un completo acierto respecto al transcurso de las sesiones, ya que funcionaron dinámicamente, con un clima de respeto y de cooperación constante y con actitudes empáticas, tolerantes y de autocontrol, tal y como se observaba durante las mismas y como se relataba en técnicas cualitativas de información como el cuaderno del investigador. Si ahondamos más en la información que nos proporcionaba el sociograma, creo que debemos prestar especial atención a la reciprocidad en el voto, cuestión que define claramente la relaciones entre dos alumnos o entre dos grupos de alumnos. En mi opinión, se debe actuar con cautela, ya que mis observaciones previas al grupo me permitieron concluir que no había riesgo ni de conflictos ni de perjuicio de uno de los dos alumnos, por lo que mi decisión fue juntarles. Respecto a la razón de género que tanto influye en el voto y al completo en las clases de EFE, sin duda se debe tratar con la relevancia que tiene, y aún más en los últimos cursos de Educación Primaria. En este caso la cautela está de más, y mi opinión es que al realizar agrupamientos se debe tener siempre en cuenta el género, no solo invitando a la realización de parejas, tríos y grupos mixtos, sino si es necesario, realizándolo de manera directiva. En lo que se refiere a las exclusiones por razón de competencia motriz dentro del grupo, sin duda debemos atender a estas necesidades por la obligación que tenemos como docentes de programar en clave inclusiva, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje del grupo. Los refuerzos motrices en la EFE deben ser una realidad y la enseñanza recíproca (Huber, 2008) es una buena alternativa para compensar los ritmos de aprendizaje y debe ser regulada por el docente.

En vinculación con lo anterior, el clima disruptivo inicial que presentaba el grupo clase fue produciendo una mejora sustancial conforme avanzaba la intervención, en lo que se detalla en el capítulo anterior como un hallazgo a exponer. En mi opinión, la metodología empleada y los contenidos escogidos tienen parte de influencia en ello.

En primer lugar, la copedagogía (Velázquez, 2014) escogida para abordar la intervención como fundamento de la metodología de la UD es un acierto para el objetivo de este TFG y para el conjunto de la EFE, ya que los aprendizajes sociales y cívicos son igualmente valiosos que los motrices y es sustancial la mejora que se produce entendiendo esta área como una vía privilegiada para desarrollar la cooperación y la ayuda entre alumnos. En segundo lugar, los contenidos escogidos son actividades, no solo a menudo cooperativas, sino que inducen a reflexionar empáticamente, a autocontrolar las reacciones de cada alumno y a una mejora de la tolerancia por la propia enunciación que las mismas tienen a menudo en el desarrollo de las sesiones: retos cooperativos (Velázquez, 2015). Además, el carácter imbricado de la escalada no debe pasar desapercibido en los hallazgos de este TFG, sino que tiene una utilidad para el trabajo de las relaciones interpersonales y de las categorías seleccionadas.

Todas estas conclusiones pueden servir como un trabajo de prevención y competencial, pero pienso que también pueden abordarse en caso de existencia de fenómenos palpables como el bullying, tan común en la Educación Primaria de nuestros días. Debemos prestar especial atención a ello, y una buena técnica de recogida de información además de nuestra propia percepción es el sociograma, acompañado de un posterior estudio del mismo, así como los cuestionarios y planillas de observación en las que se presta atención y analizan aspectos en este sentido. Con carácter proyectivo, creo que en un futuro podría afinarse la precisión de la investigación detallando y precisando instrumentos parecidos al cuestionario *ad hoc* y al sociograma, pero con influencia concreta de las cuestiones a tratar en las categorías escogidas. A pesar de ello, considero esencial su combinación con otras herramientas más cualitativas como el cuaderno del investigador.

En cuanto a los cuestionarios y a las hojas de observación que rellenaban dos observadores en todas las sesiones, hemos de recordar que definían las categorías de análisis relatadas anteriormente. Lo que me gustaría destacar en cuanto a ambas técnicas es la similitud de resultados que existen, ya que los resultados del cuestionario *ad hoc* que los alumnos rellenan son muy parecidos a los que arrojan las hojas de observación rellenas por los observadores, quienes son una compañera de estudios y un docente con muchos años de experiencia. Si tomamos como más válidas estas observaciones, podemos concluir que la percepción que tienen los niños de sí mismos en relación a la empatía, la tolerancia y el autocontrol es bastante acertada, algo digno de atención.

Dicho hallazgo no puede tomarse a la ligera, pues es fundamental que los alumnos entiendan la potencialidad de dichas categorías en relación a lo que implican para la vida y las relaciones humanas. En propuestas continuadas de dicho estudio exploratorio podría enfatizarse más, desde una vía didáctica y significativa para ellos, en la transmisión de dichas categorías a aspectos externos a la práctica de EFE y de escalada.

A través de todo lo expuesto creo que es preciso responder, a modo de reflexión global y como conclusión general del TFG, a una pregunta parecida a lo siguiente: **¿qué aportan la trepa y la escalada a la mejora de las relaciones interpersonales?**

Es necesario aclarar que la metodología a utilizar tiene un peso enorme en los resultados de cualquier intervención que se postule como un trabajo en pro de las relaciones interpersonales. Si acertamos en su elección y en su puesta en práctica, considero que la trepa y la escalada pueden ser contenidos con un recorrido inmenso para la mejora de las relaciones interpersonales y de capacidades concretas como la empatía, la tolerancia y el autocontrol. Son actividades alternativas que pueden romper con la disciplina habitual de la EFE y tratar así de controlar la disrupción, componente que puede acrecentar fenómenos de aislamiento social y motriz en nuestro aula de EFE. Su colaboración en torno al esquema corporal, a la mejora de la interacción atípica entre alumnos y al trabajo en grupo es clara en caso de la trepa (Granero & Baena, 2010) y muy interesante en caso de la escalada, por tratarse de una actividad imbricada no habitual en escolares (Guillén, Lapetra, & Casterad, 2000). La motivación que produce la sensación de reto de actividades de progresión vertical puede aprovecharse para invitar a la cooperación entre alumnos desde perspectivas como el aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2015), enormemente útil para el progreso en materia socio-afectiva y de resolución de conflictos.

En conclusión, y tras un trabajo en torno a las relaciones interpersonales a través de la trepa y la escalada, me veo capacitado para exponer una serie de aspectos que se debe tener en cuenta para el trabajo referido a estos contenidos en el aula de EFE:

- Agrupamientos directivos según la propia percepción y técnicas cuantitativas de recogida de información (por ejemplo, sociograma)
- Metodología cooperativa y actitud en pro de la resolución de conflictos
- Clima respetuoso y de ayuda entre alumnos (enseñanza recíproca)
- Promoción de la reflexión en combinación con la práctica motriz

- Propuestas motrices adaptadas a objetivos de socio-afectividad y de interacción (por ejemplo, retos cooperativos)

Para finalizar, y poniendo en valor todo lo anteriormente expuesto, podemos exponer una visión personal del concepto que vertebra este TFG: las relaciones interpersonales. Se puede concebir dicho concepto, por término general, como la red social que extendemos alrededor de las personas con quien tratamos a lo largo de nuestra vida y simplemente por la necesidad de socialización innata que poseemos. En el ámbito educativo, dichas relaciones se reducen a las llevadas a cabo con profesores y, en especial, con compañeros. Además, adquieren gran importancia en el ámbito de la EFE, ya que gran parte de ellas se desarrollan a través y como consecuencia de las tareas motrices llevadas a cabo en esta área por la interacción que la misma consigue establecer entre los alumnos.

8. Bibliografía

- Abardía, F., & Medina, D. (2004). Análisis de la trepa y la escalada. Razones para incorporarlas en EF. *II Congreso Internacional. Las Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Palencia: VEM.
- Aguado, A. M. (2001). *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar. Cuadernos técnicos nº 4*. Palencia: Patronato Municipal de Deportes.
- Andueza, J. A. (2015). *Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria* (tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida, España.
- Arribas, H. F. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Arroyo Domínguez, M. D. (2010). Las Actividades Físicas en el medio natural como recurso educativo. *Autodidacta*, 170-179.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Batalla Flores, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: INDE.
- Batalla, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: INDE.
- Beas Jiménez, M., & Blanes Rubia, M. (2010). Posibilidades pedagógicas de la escalada en rocódromo. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3 (5), 59-72.
- Bernal, J. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Areas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 20, 171-182.
- Bueno, M. R. (2012). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Caballero Blanco, P. (2012). Potencial educativo de las Actividades Físicas en el Medio Natural: actividades de cooperación simple. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 19, 99-114.
- Capafóns, A., & Silva, F. (1995). *CACIA: Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente*. Madrid: Tea ediciones.

- Castañer, M., & Camerino, O. (1991). *La educación física en la Educación Primaria*. Barcelona: Inde.
- Castillo Retamal, F., & Ried Luci, A. (2006). Motricidad y medio natural. *Pensamiento Educativo*, 38, 231-246.
- Coronado, C. (18 de Abril de 2018). *Universidad País Vasco*. Obtenido de <http://www.ehu.eus/xabier.zupiria/liburuak/relacion/1.pdf>
- Díaz Lucea, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: INDE.
- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B., & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología educativa (15)*, 5-12.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE*, 6 (2), 1-17.
- Fernández-Río, J. (2000). La trepa y la escalada: contenidos del bloque de actividades en el medio natural fácilmente aplicables dentro del marco escolar. *Educación Física y Deportes (62)*, 27-31.
- Freire, H. (2010). La escuela en el bosque. *Cuadernos de pedagogía*, 407, 72-75.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a los niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Generelo, E., & Lapetra, S. (1993). *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria*. Barcelona: INDE.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Granero, A., & Baena, A. (2010). *Actividades físicas en el medio natural. Teoría y práctica para la educación física actual*. Sevilla: Wanceulen.
- Greenman, P., Schneider, B., & Tomada, G. (2009). Stability and Change in Patterns of Peer Rejection. Implications for children's academic performance over the time. *School Psychology International*, 30 (2), 163-183.
- Guillén, R., Lapetra, S., & Casterad, J. (2000). *Actividades en la naturaleza*. Barcelona: INDE.

- Guthrie, E. (1957). *The psychology of learning*. New York: Harper Brothers.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (3ª ed.)*. Berne: Peter Lang.
- Huber, G. (2008). Active learning and methods of teaching. *Revista de educación*, 59-81.
- Le Boulch, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain. Introduction à la psychochinétique*. París: Les Editions ESF.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods*. Londres: Algonquin Books.
- Martínez Álvarez, L. (1993). Los agrupamientos en Educación Física como factor y manifestación de discriminación entre alumnos. *Perspectivas 13*, 8-13.
- Myers, D. G. (2004). *Exploraciones de la psicología social*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Olivera, J. (1989). Hacia un deporte educativo en una educación física renovada. *Apunts, 16-17*, 63-75.
- Olivera, J. (2002). De las actividades físicas primigenias al deporte educativo. *Apunts*, 69.
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parra, M. (2008). La acampada como medio educativo en primaria y secundaria. *Revista Wanceulen E. F. Digital*, 4, 13-25.
- Ramos, O. R. (1999). La escalada en el contexto escolar. *Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista digital*, 4.
- Richaud, M. C., Lemos, V., & Oros, L. (2013). Cuestionario multidimensional de empatía para niños de 9 a 12 años. *Simposio invitado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología*. Brasilia.
- Rousseau, J.-J. (1971). *Emilio o De la Educación*. Barcelona: Bruguera.
- Ruiz Pérez, L. (2001). *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez Bañuelos, F. (2002). *Didáctica de la Educación Física para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Santos Pastor, M. L. (2003). *Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Sevilla: Wanceulen.

- Santos Pastor, M., & Martínez Muñoz, F. (2008). Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo. *Wanceulen E.F. Digital*, 4, 26-53.
- UNESCO. (1994). *La tolerancia, umbral de la paz*. Obtenido de Guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia: http://www.unesco.org/education/pdf/34_57_s.pdf
- Vaca, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem*, 26, 52-61.
- Velázquez, C. (2014). Copedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza*, 10, 3-22.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

9. Anexos

9.1. Anexo I. Fotografías del centro de intervención



Figura 6. Gimnasio del CEIP El Peral



Figura 7. Cuarto de material del CEIP El Peral

9.2. Anexo II. Autorización de las familias para la realización de la prueba sociométrica

Estimadas familias,

Soy Raúl Castaños Calleja, maestro en prácticas de Educación Primaria en la especialidad de Educación Física y en el CEIP El Peral desde hace unas semanas, tutorizado por José Antonio Vinagrero (Toño).

Para finalizar la carrera es necesaria la realización de un Trabajo de Fin de Grado que suele conllevar una investigación educativa a través de una intervención en el centro escolar. En mi caso, voy a estudiar las relaciones sociales de la clase de 5ºB a través del desarrollo de actividades relacionadas con la trepa y la escalada en Educación Física y su posible mejora.

Me dirijo a vosotros a través de este escrito para solicitaros una autorización para que los alumnos rellenen un sociograma: una técnica para recabar información del clima de clase a través de unas sencillas preguntas. Evidentemente, la información que se extrae de este cuestionario tiene fines únicamente académicos, no es compartida y la confidencialidad está garantizada.

Es por ello que si están de acuerdo en que su hijo o hija rellene este cuestionario les ruego que completen la autorización adjunta.

Un saludo,

Raúl.

Yo, _____, con DNI _____, padre, madre o tutor del alumno/a: _____, del curso 5ºB del CEIP El Peral, autorizo a rellenar el sociograma con objetivo de recabar información para el Trabajo de Fin de Grado del maestro en prácticas Raúl Castaños Calleja.

En Valladolid, a _____ de _____ de 2018

Fdo:

9.3. Anexo III. Pruebas utilizadas

9.3.1. Anexo 3.1. Sociograma

Mesas separadas, personal (sin copiar) y en silencio

- Escribe el nombre de un compañero o compañera que es tu **mejor amigo o amiga**.

- Escribe el nombre de un compañero o compañera con el que te gustaría realizar **deportes, juegos y bailes**.

- Escribe el nombre de un compañero o compañera con el que te gustaría compartir **momentos de ocio y tiempo libre**.

- Escribe el nombre del compañero o compañera que **MENOS** te gusta como **mejor amigo o amiga**.

- Escribe el nombre de un compañero o compañera con el que **NO** te gustaría realizar **deportes, juegos y bailes**.

- Escribe el nombre de un compañero o compañera con el que **NO** te gustaría compartir **momentos de ocio y tiempo libre**.

9.3.2. Anexo 3.2. Cuestionario ad hoc

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Siempre
1	Me interesa cómo se sienten mis compañeros, tanto si son mis amigos como si no				
2	Me doy cuenta cuando un compañero está triste o contento				
3	Si veo a algún compañero triste, me preocupo por él o ella				
4	Si mi compañero piensa diferente a mí, puedo entenderlo				
5	Si mi manera de pensar es la mejor, antes de nada, digo a mi grupo que debemos trabajar como yo pienso				
6	Si un compañero se queda solo para realizar una actividad, me ofrezco para ponerme con él o con ella				
7	Si me enfado con un compañero, es muy difícil que me calme				
8	Si me emparejan con un compañero con el que no me llevo bien, trato de no pensarlo y terminar la actividad				
9	Si no me sienta bien algo sobre algún compañero, le insulto o le pego para que él tampoco se sienta bien				

Tabla 15. Cuestionario *ad hoc* utilizado en pre y post-intervención

9.3.3. Anexo 3.3. Hoja de observación

Alumno					N.º sesión	
Centros de interés	Posibles ítems a observar	1	2	3	4	Observaciones
Empatía	Se interesa por sus compañeros, sean amigos o no					
	Se preocupa por sus compañeros					
	Comprende a sus compañeros					
	...					
Tolerancia	Discute con quien piensa diferente					
	Actúa como líder en su grupo imponiendo sus ideas sin asertividad					
	Se preocupa por incluir a compañeros aislados					
	...					
Autocontrol	Regula sus emociones para controlarse					
	Controla sus reacciones al producirse emparejamientos indeseados					
	Presenta reacciones violentas verbal o físicamente					
	...					

Tabla 16. Hoja de observación utilizada durante las sesiones de intervención

9.3.4. Anexo 3.4. Cuaderno de investigador

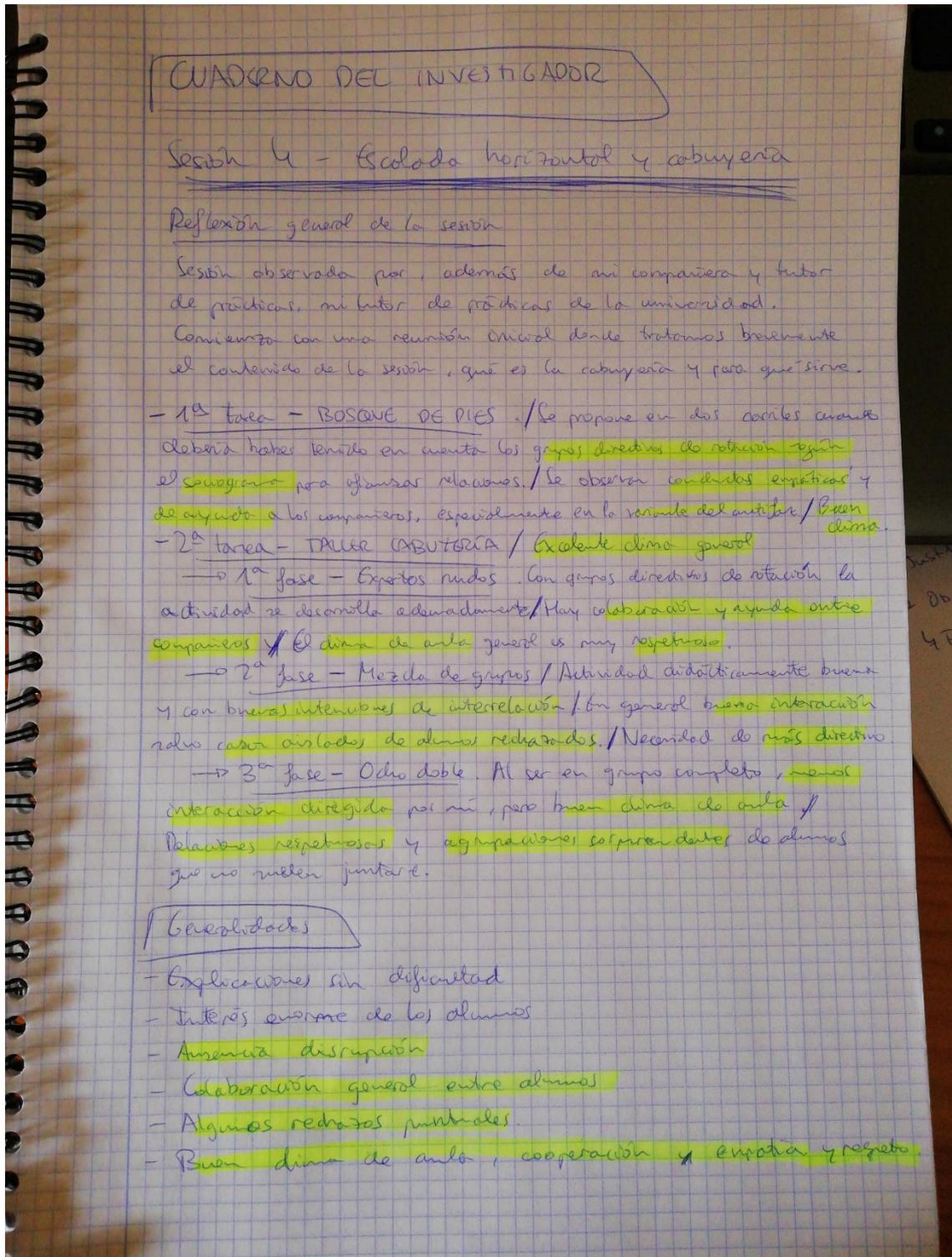


Figura 6. Ejemplo de una hoja post-sesión rellena en el cuaderno del investigador

9.4. Anexo IV. Unidad didáctica “¡A escalar!”

¡A ESCALAR!



Autor: Raúl Castaños Calleja

Curso académico 2017/2018

1. Índice

1. ÍNDICE	61
2. JUSTIFICACIÓN	62
3. FUNDAMENTACIÓN LEGAL	64
4. CONTEXTO	65
5. CONTENIDOS	67
6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	69
7. METODOLOGÍA.....	71
8. SESIONES.....	72
9. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	82
10. CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	85
11. INTERDISCIPLINARIEDAD Y TRANSVERSALIDAD	87
12. BIBLIOGRAFÍA	88
13. ANEXOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA ¡A ESCALAR!	90

2. Justificación

La presente UD se encuadra dentro de un Trabajo de Fin de Grado llamado *Trepa y escalada en la Educación Física Escolar de Primaria: una propuesta para analizar e interpretar las relaciones interpersonales*. Dicho proyecto se propone el objetivo de analizar, interpretar y, en cualquier caso, mejorar las relaciones interpersonales del grupo objeto de intervención. Es por ello, evidentemente, que forma parte de la justificación de la presente UD.

En el plano personal, elijo la trepa y la escalada como contenido educativo principal por la fe que tengo en la amplitud de posibilidades de actuación en educación física, así como por una cierta percepción de olvido de las mismas en lo que se refiere a las habilidades motrices y al deporte en educación primaria. Respecto a la temática de relaciones interpersonales, las considero de enorme relevancia en el desarrollo integral de escolares a quienes ha tocado vivir en la presente sociedad. Entender las claves del fenómeno de socialización y desarrollar conceptos que ayuden a prevenir malas actitudes y a fomentar valores adecuados es fundamental para niños de Educación Primaria.

Para comenzar, conviene aclarar la naturaleza de la habilidad motriz trepa y del deporte escalada. Ambas actividades surgen en un contexto natural, como respuesta a necesidades humanas, probablemente de supervivencia. Educativamente, pueden llevarse a cabo en dicho medio, donde cobrarían más sentido, por lo que pueden relacionarse con las actividades físicas en el medio natural, que, en palabras de Gallegos & Extremera (2010) “constituyen un marco privilegiado para la intervención pedagógica con niños por su enorme potencial en valores educativos, sensación de reto, búsqueda de nuevas sensaciones y emociones, efectos psicológicos positivos, conocimiento del entorno, etc.”.

Siguiendo a Batalla (2000), la trepa es una habilidad motriz básica clasificada como un desplazamiento activo, vertical y no habitual. La escalada, por tanto, sería la habilidad motriz específica que se sustentaría en el desarrollo de la trepa. También es una modalidad deportiva presente en multitud de escenarios y con variedad en requisitos técnicos. El recorrido educativo que ambas habilidades tienen en Educación Primaria es enorme en relación a las capacidades físico, perceptivo y socio-motrices (Castañer & Camerino, 1991): desarrollo de fuerza en ambas extremidades y flexibilidad en todo el

cuerpo, trabajo de la coordinación y el equilibrio, estructuración espacio-temporal, multitud de sensaciones propioceptivas y exteroceptivas e incluso posibilidades de trabajo en relación a la socialización y a las relaciones interpersonales (confianza, empatía, tolerancia, etc.). Granero & Baena (2010) no exponen cómo la trepa y la escalada pueden ayudar y contribuir al desarrollo del esquema corporal en términos del trabajo de la percepción, la emancipación, el autoconcepto y la interacción con los demás. De igual manera, en el plano emocional ambas destrezas proporcionan a los niños una sensación de reto desconocido hasta el momento de practicarla. La motivación, por otro lado, es un factor fácil de despertar en los escolares con el trabajo de la trepa y la escalada.

Por otra parte, las relaciones interpersonales se convierten en un contenido educativo a integrar en las programaciones didácticas. Desde la legislación educativa se insta al desarrollo de un Plan de Convivencia integrado dentro del Proyecto Educativo del Centro y se aboga por la adquisición de contenidos relacionados con la educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la regulación de la convivencia. Andueza Azcona (2015) nos explica la necesidad de que la EFE eduque las relaciones interpersonales por ser el área de mayor cercanía para la interacción entre los niños, vehículo fundamental para el trabajo en este sentido.

3. Fundamentación legal

Como fundamento legal de mis actividades docentes, me baso en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Respecto a la trepa y la escalada, entiendo que es de enorme importancia su desarrollo como componentes de los bloques de contenido presentes en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. A pesar de trabajarse todos los bloques de contenido en todo momento por un principio globalizador de la enseñanza de la educación física, puedo encuadrar la trepa en el *bloque 3: habilidades motrices* al tratarse esta de una habilidad motriz básica a desarrollar en la educación primaria. Además, está recogida en clasificaciones relevantes de habilidades motrices como la de Batalla (2000) como una habilidad de desplazamiento activo, vertical y no habitual. De la misma manera, la escalada puede ser justificada por el bloque de contenidos número 4: *Juegos y actividades deportivas*, ya que se trata de una práctica física y competitiva, sujeta a entrenamiento y con reglas fijadas por una federación. Es por ello que es susceptible de realizarse en alto rendimiento, en ámbito escolar a modo de enseñanza deportiva o como forma de ocupación de ocio de manera saludable. La escalada, además, es un deporte muy atípico tanto en el contexto cultural (no es practicado de manera abundante por los deportistas) como en el escolar (no se incluye a menudo en programaciones didácticas).

Asímismo, la Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, está enormemente presente a lo largo de toda la unidad didáctica, ya que las actividades gozan de un carácter competencial que, de forma transversal, se está trabajando constantemente.

4. Contexto

4.1. Contexto del centro

El centro escogido para la intervención de esta UD es el CEIP El Peral. Se trata de un centro escolar de titularidad pública que inició su actividad docente en el curso 2009/2010, por lo que su creación es relativamente reciente. Situado al sur de Valladolid, recibe alumnos de los barrios de Covaresa, Parque Alameda y El Peral que, en su mayoría, viven en casas unifamiliares y edificios de pequeña altura. La población de dichas zonas suelen ser matrimonios jóvenes con uno o dos hijos de media. Los dos miembros de la pareja tienen por lo general un nivel económico-cultural medio/alto, ya que suelen trabajar los dos y un número elevado de ellos tiene título universitario o formación profesional. En cuanto a los espacios del centro, podemos encontrar dos grandes edificios y el patio dentro del perímetro del centro, como se muestra en la figura a continuación. El gimnasio se sitúa cercano al *Edificio 1*, donde también encontramos el cuarto de material (fotografías de ambos lugares pueden verse en el Anexo I).



Figura 7. Colegio CEIP El Peral. Fuente: Google Maps.

Actualmente cuenta con línea dos excepto en 6º curso de primaria, donde solo hay una clase. Es por ello por lo que existen seis unidades de Educación Infantil y once unidades de Educación Primaria. Cuenta con sección bilingüe en todos sus cursos con las asignaturas de *Natural Science*, *Social Science* y *Arts* impartidas en lengua extranjera, concretamente en inglés. El alumnado es en su mayoría de la zona aledaña, excepto los escolares que cuentan con el servicio de transporte escolar desde el Pinar de

Jalón. Las minorías son escasas, aunque el centro cuenta con un pequeño porcentaje de alumnado de etnia gitana. La compensación educativa no tiene especial relevancia, aunque la atención a la diversidad se hace notar en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, especialmente para los alumnos con necesidades educativas especiales.

4.2. Contexto de la clase

La elección del contexto de la clase en la cual desarrollar la intervención tiene intenciones tanto educativas como investigadoras. En primer lugar, desde un punto de vista investigativo resultaba interesante escoger un grupo-clase en el que existieran opciones de recabar información relevante. Educativamente, dichas opciones comportaban una necesidad de intervención desde el punto de vista de las relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, y hablando en términos de investigación, se ejerce un muestreo intencionado en un grupo concreto del colegio.

Finalmente, se decide que la intervención diseñada para este TFG se desarrolle en el grupo concreto de 5ºB, el cual consta de 25 alumnos, con 16 chicos y 9 chicas. Las razones de la elección son, fundamentalmente, la percepción de los profesores acerca del comportamiento del grupo durante las clases: el clima de aula según los profesores que les imparten clase es bastante disruptivo por término general. Las discusiones son comunes tanto con los profesores como entre los propios alumnos y las explicaciones siempre se hacen dificultosas de completar sin interrupciones. Además, tras un primer análisis de la clase, se perciben problemas de violencia entre compañeros en algunos recreos, discusiones fuertes y aislamiento social de algún alumno. Los alumnos líderes suelen protagonizar los problemas más relevantes de la clase y, como suele ocurrir, arrastran a otros compañeros en sus conductas. En definitiva, las relaciones interpersonales de dicho grupo parecen poder aportarnos bastante información, además de ser interesante una intervención al respecto del tema en cuestión.

5. Contenidos

Desde un principio globalizador de los aprendizajes entiendo que los contenidos no deben ser separados en conocimientos, procedimientos y actitudes, por lo que en la batería de contenidos que expongo a continuación están englobados todos ellos en una tabla. Además, se relacionan con el contenido legal correspondiente al señalarse los marcados por la legislación de manera literal.

En la siguiente tabla se especificará el contenido específico de la UD en relación horizontal con el presente en el currículo oficial, de manera que visualmente se observarán los contenidos a tratar en nuestra intervención y el correspondiente con la legislación presente.

<i>Contenido de la UD</i>	<i>Contenido del currículo oficial</i>	<i>Bloque de contenidos</i>
Resolución de conflictos en relación a las tareas cooperativas o competitivas propuestas.	Estrategias para la resolución de conflictos: utilización de normas de convivencia, conocimiento y respeto de las normas y reglas de juego y valoración del respeto a los demás, evitando estereotipos y prejuicios racistas.	1
Utilización adecuada de materiales de la escalada deportiva como medio de seguridad.	Uso adecuado y responsable de los materiales de Educación Física orientados a su conservación y a la prevención de lesiones o accidentes.	
Equilibrio, flexibilidad y fuerza específica con transferencia a la trepa y la escalada.	Desarrollo de las cualidades físicas básicas de forma genérica y orientada a la mejora de la ejecución motriz.	3
Desarrollo, consolidación y perfeccionamiento de la habilidad motriz básica de la trepa.	Formas y posibilidades de movimiento: desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones. Iniciación, desarrollo, consolidación y perfeccionamiento de los patrones fundamentales y de las habilidades motrices básicas.	
Respuesta creativa y eficiente ante retos motrices relacionados con la trepa.	Adaptación de la ejecución de habilidades motrices a situaciones de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad.	
Iniciación a la escalada deportiva.	Iniciación al deporte adaptado al espacio, al tiempo y los recursos: juegos deportivos convencionales, recreativos adaptados y deportes alternativos.	4
Valoración de la escalada deportiva como	Valoración y aprecio de las actividades deportivas como medio de disfrute, relación con los demás y empleo	

medio de disfrute, relación con los demás y ocupación saludable del tiempo de ocio.	satisfactorio del tiempo de ocio.	
Preparación y fomento de la escalada en el medio natural.	Preparación y realización de actividades en diferentes entornos, aprendiendo a conocer y valorar, disfrutar y respetar el medio natural.	
La escalada como actividad física saludable y de mejora de las capacidades físicas básicas.	Mejora de la condición física orientada a la salud.	6
	Reconocimiento y valoración de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables.	

Tabla 17. Contenidos de la UD en relación horizontal presentes en el currículo oficial

6. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

En el siguiente capítulo se detallan a modo de metas a conseguir los criterios de evaluación específicos de mi UD, las cuales se especifican en las conductas observables susceptibles de ser evaluadas, que llamaremos estándares de aprendizaje. Ambos se relacionan, a su vez, con las competencias que se trabajan junto a ellos y las actividades diseñadas para tal fin. Entre paréntesis se detallan los códigos correspondientes a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la legislación vigente de currículo oficial (DECRETO 26/2016, de 21 de julio), de tal manera que cada elemento específico de la UD queda relacionado con el elemento entre paréntesis presente en dicha legislación. Con todo esto, quedan definidos los objetivos de la UD en relación horizontal con el criterio de evaluación presente en la legislación, el estándar de aprendizaje que se usará para su evaluación y las competencias a trabajar junto con las actividades diseñadas para ello.

<i>Criterios de evaluación de la UD</i>	<i>Criterio de evaluación presente en el currículo</i>	<i>Estándares de aprendizaje de la UD</i>	<i>Estándar de aprendizaje presente en el currículo</i>	<i>Competencias</i>	<i>Actividades</i>
Ser capaz de resolver conflictos surgidos de forma asertiva en situaciones motrices grupales.	Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás. (B1.1.)	Intenta resolver conflictos surgidos en la práctica grupal de situaciones motrices de manera asertiva.	Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable. (B1.1.3.)	CSYC CL	Inicios y cierres de todas las sesiones. De forma transversal en toda la UD. S3: A2, 3, 4, 5 y 6
Resolver retos motrices relacionados con la trepa y la escalada de manera	Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y	Realiza desplazamientos trepadores en entornos adecuados de manera adaptada y eficiente.	Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico-deportivas y artístico expresivas ajustando su	CSYC	S1 y S2 S3: A2, 3, 4, 5 y 6

eficaz y eficiente.	adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz. (B2.1.)		realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural. (B2.1.1.)		
		Realiza patrones motores adecuados relacionados con la escalada en superficies propuestas.	Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades. (B4.1.1.)	CSYC	S3, S7 y S8
Completar retos tácticos relacionados con la trepa y la escalada de manera cooperativa, coordinada y con mentalidad de equipo.	Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades. (B3.2.)	Hace uso de sus capacidades para completar retos tácticos grupales cooperativos relacionados con la trepa y la escalada.	Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices. (B3.2.1.)	CSYC CL	S1 y S2 S3: A2, 3, 4, 5 y 6
Valorar la escalada como deporte alternativo.	Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas. (B4.4.)	Reconoce y se interesa por la práctica de la escalada como deporte alternativo.	Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas. (B4.4.2.)	CSYC	Inicios y cierres de sesiones. S4, S5 y S6
Valorar la escalada como medio de disfrute y ocupación saludable del tiempo de ocio.	Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo. (B6.1.)	Entiende la potencialidad de la escalada en relación a la mejora de su condición física y salud.	Explica la influencia de su condición física en su vida diaria y en su salud (B6.1.4.)	CSYC	Inicios y cierres de sesiones. S7 y S8

Tabla 18. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la UD en relación horizontal a los presentes en el currículo oficial

7. Metodología

El ideario pedagógico de cada docente le permite que cada sesión lleve implícita una metodología educativa u otra, entendiendo por ella la manera de adquisición de contenidos que los alumnos lleven a cabo. Por ello, en esta intervención se utilizarán diversas metodologías, entre las que se encuentran el mando directo, la resolución de problemas o la enseñanza recíproca.

De todas ellas la más relevante es el aprendizaje cooperativo por el objetivo que lleva consigo implícitamente. Se le llama también *copedagogía* por Velázquez (2014), quien entiende que es esencial que en la EF se promueva que el alumnado utilice la cooperación para alcanzar eficazmente no solo aprendizajes curriculares, sino para aprender a organizarse, a trabajar en equipo y adquirir una cultura de paz. Desde esta perspectiva, dicha metodología parece una buena opción para incluir en el planteamiento didáctico de este TFG, en relación con los objetivos que éste plantea. Dicha *copedagogía* se incluirá, en ocasiones, transversalmente en la prevención y resolución de conflictos, en la mejora del clima de aula y en la necesidad de una cultura de paz, en colaboración y convivencia con otras metodologías. En otras ocasiones, se implementará el aprendizaje cooperativo en forma de retos cooperativos, en donde todo el grupo tenga que conseguir un objetivo y todos sus miembros vayan en la misma dirección, aunando la participación de todos y velando por un aprendizaje motriz y social (Velázquez, 2015).

La metodología parte en las primeras sesiones de un trabajo de aproximación a la escalada, a través del conocimiento de las capacidades y cualidades necesarias para el éxito en ella, de los materiales y sus funciones y de la importancia de la cabuyería, entre otros muchos aspectos. Más adelante, progresivamente, y en relación con todos los contenidos ya tratados, se irán introduciendo tareas de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la escalada horizontal y vertical, la trepa y la travesía y escalada en rocódromo, manteniendo la filosofía de la metodología cooperativa que debe estar transversalmente presente en toda la UD.

Por todas las razones expuestas se espera que a través de esta manera de actuar se consiga el máximo grado de consecución de los objetivos de este TFG.

8. Sesiones

A continuación, se detallan los diseños de todas las sesiones que he llevado a cabo en la presente UD, atendiendo la estructura de sesión siempre a los criterios de evaluación u objetivos, contenidos, tareas de enseñanza-aprendizaje (E-A) y evaluación tratadas en cada una de ellas, además de la secuencia de actividades organizada según los tres momentos que expone Vaca (2008). Tras dicho diseño didáctico, se formula la verdadera puesta en práctica llevada a cabo, las reflexiones pertinentes (triangulándose mi percepción propia con el narrado reflexivo de mi compañera y tutor de prácticas) y las reformulaciones oportunas según estas reflexiones para las siguientes sesiones. Es por ello que dividiré los análisis de cada gran intervención en epígrafes de sesiones, para que su visualización se produzca de manera más visual y cómoda.

En un primer momento y tras un análisis exhaustivo basado en la experiencia y en las aplicaciones y posibilidades didácticas de la escalada, se propone el siguiente esquema como un compendio de los factores que influyen en la escalada, contenido nuclear de la presente UD.

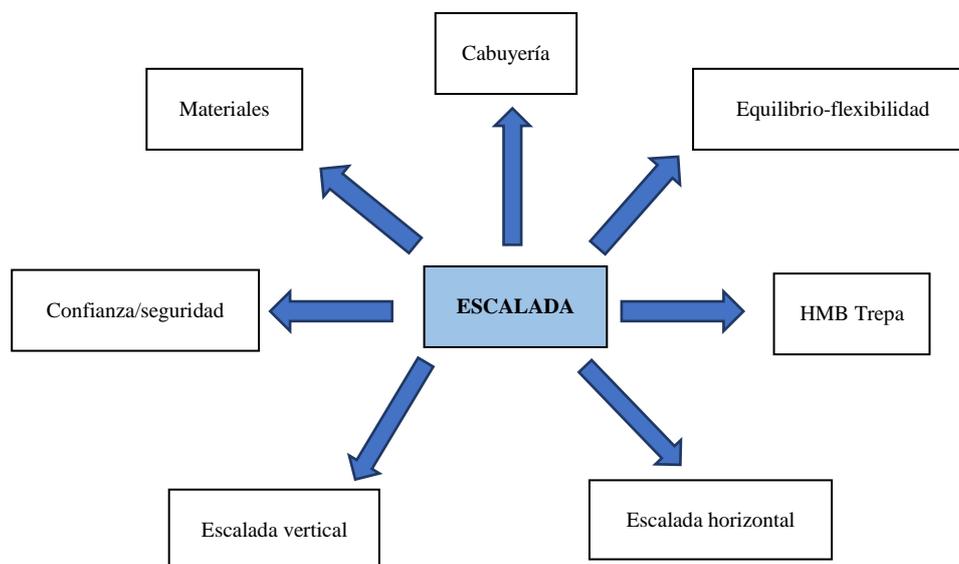


Figura 10. Factores que influyen en la escalada

Con ayuda de este esquema, se elabora un plan de sesiones teniendo en cuenta los días de intervención y la duración de cada sesión, ya que en quinto curso de Educación Primaria el número de horas semanales de Educación Física asciende a 2 horas y media, contando, por tanto, con dos sesiones semanales de 60 y 90 minutos, respectivamente. Es necesario tener en cuenta la dinámica diaria de un colegio, donde

por determinadas circunstancias el plan de sesiones de una UD puede verse alterado, como ocurre en el caso de esta programación.

Jueves 12 abril	1h 30min	Pruebas pre-intervención. Introducción, confianza y seguridad
Viernes 13 abril	1h	Materiales, equilibrio y control corporal
Jueves 19 abril	1h 30min	Materiales y retos cooperativos de trepa y escalada
Viernes 20 abril	1h	Escalada horizontal y cabuyería
Jueves 26 abril	1h 30min	Cabuyería y materiales en la trepa y escalada vertical
Viernes 27 abril	1h	Cabuyería. Evaluación y práctica final
Jueves 3 mayo	1h 30min	Trepa, escalada vertical y travesía y escalada en rocódromo
Viernes 4 mayo	2h 30min	Escalada en rocódromo del Campus Miguel Delibes

Tabla 19. Distribución de las sesiones de la UD

Además, se propone una intervención centrada desde el primer momento en la escalada, y así se demuestra con una dinámica que consiste en que desde la primera sesión se pegará un mapa conceptual en el gimnasio para conocer, visualizar y tener siempre presentes los contenidos tratados en ella, con objeto de que los alumnos reflexionen acerca de la relación de los contenidos tratados en las sesiones con la escalada e interioricen los mismos, valorándolos y teniéndolos en cuenta.



Figura 11. Mapa conceptual en relación a la escalada

8.1.Sesión 1. Introducción, confianza y seguridad

8.1.1. Diseño didáctico y puesta en práctica

CONTEXTUALIZACIÓN			
Tema	Tropa y escalada. Unidad didáctica: ¡A escalar!		
Curso	Quinto		
N.º de sesión	Primera		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS, CONTENIDOS, TAREAS DE E-A Y EVALUACIÓN			
Objetivos	Contenidos	Tareas de E-A	Evaluación
Introducir la UD comenzando con reflexiones acerca de la escalada Hacer ver la escalada como un deporte necesariamente cooperativo Fomentar la importancia de la confianza y la seguridad en la escalada	Escalada como deporte alternativo Cooperación deportiva Confianza en los compañeros Seguridad	Reflexiones sobre vídeos Tareas variadas acerca de confianza en el compañero (caídas, recepciones, equilibrios, etc.)	Presenta creatividad y se posiciona críticamente en sus reflexiones Entiende la escalada como un deporte cooperativo Confía en sus compañeros Despierta confianza en sus compañeros Entiende la seguridad como algo esencial en la escalada
SECUENCIA DE ACTIVIDADES. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN			
Momento de encuentro	Introducción de la unidad didáctica en el aula habitual. Lluvia de ideas acerca de qué es la escalada y anotación de la emoción previa que siente cada uno antes de llevar a cabo la UD. Se añadirá al mapa conceptual el contenido-concepto de confianza y seguridad. Se explica la sesión.		
Momento de construcción del aprendizaje	Descripción	Manera de agrupar	Tiempo estimado
1ª tarea: Pruebas pre-intervención acerca de relaciones interpersonales	Enmarcadas en el desarrollo del TFG ya comentado, se realizarán pruebas psicológicas para evaluar algunos aspectos de interés en cuanto al cumplimiento de los objetivos del mismo.	Grupo completo	15'
2ª tarea: Visionado de vídeos	Se visionarán vídeos referentes a la trepa y la escalada cada uno de ellos con una intención (modalidades de escalada, escalada inclusiva, escalada cooperativa). Comentarios acerca de cada vídeo.	Grupo completo	15'
3ª tarea: El desmayo	Se protege el suelo con colchonetas y el grupo baila al ritmo de la música. Cuando pare, se dirá el nombre del alumno que se debe dejar caer como si estuviera borracho. Los compañeros cerca deberán evitar que el alumno toque el suelo y deberán socorrerle.	Grupo completo	10'
4ª tarea: Circuitos de confianza	Se propondrán una serie de circuitos de equilibrio y de habilidad que uno de la pareja deberá realizar a ciegas con la ayuda del otro compañero, quien le guiará. Se incluirá una parte de circuito por las espalderas en el que el alumno escalador debe escalar solo con los pies.	Parejas	15'
5ª tarea: Trepa sin manos	En parejas, primero uno y luego otro, se propondrá a los alumnos trepar y cruzar las espalderas solo con las manos mientras el otro componente de la pareja ayuda al trepador como un apoyo externo. Posible variante añadiendo obstáculo.	Parejas	10'
6ª tarea: Trepa ciega	En parejas, primero uno y luego otro, se propondrá a los alumnos realizar un recorrido por las espalderas con una venda en los ojos para dificultar la ejecución de la tarea y obligar a la pareja a entenderse. Posible variante añadiendo obstáculo.	Parejas	10'
Momento de despedida	Asamblea y reflexión acerca de lo aprendido y de la importancia de lo tratado en la sesión.		

Tabla 20. Sesión 1. Introducción, confianza y seguridad

8.2.Sesión 2. Materiales de escalada, equilibrio y control corporal

8.2.1. Diseño didáctico y puesta en práctica

CONTEXTUALIZACIÓN			
Tema	Tropa y escalada. Unidad didáctica: ¡A escalar!		
Curso	Quinto		
N.º de sesión	Segunda		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS, CONTENIDOS, TAREAS DE E-A Y EVALUACIÓN			
Objetivos	Contenidos	Tareas de E-A	Evaluación
Iniciar en el conocimiento de los materiales de escalada deportiva Resolver situaciones de complejidad táctica acerca de la trepa Concienciar sobre la importancia del equilibrio y el control corporal en la práctica de la escalada	Materiales de escalada Trepa Equilibrio Control corporal	Desplazamientos trepadores Movimientos articulares amplios Control postural bajo condiciones cambiantes Control del centro de gravedad y de la base de sustentación Equilibrios estáticos y dinámicos	Muestra interés por el aprendizaje de los materiales de escalada Resuelve eficaz y creativamente las situaciones de trepa que se le presentan Valora el equilibrio y el control corporal como factor fundamental para la práctica de la escalada
SECUENCIA DE ACTIVIDADES. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN			
Momento de encuentro	Recuerdo de la sesión anterior. Se añade el concepto de equilibrio y control corporal en el mapa conceptual pegado en el gimnasio. Se explica la sesión.		
Momento de construcción del aprendizaje	Descripción	Manera de agrupar	Tiempo estimado
1ª tarea: Encuentra tu grupo	Actividad grupal de inicio de la actividad motriz. Se dará a cada alumno un papel con un material de escalada (grillo, arnés, cuerda, casco y mosquetón) y cada alumno debe buscar y agruparse con su grupo en función del material que tenga, sin tocar el suelo y moviéndose trepando por la espaldara. Tras ello, se reúne al grupo para la explicación de todos los materiales, que se mostrarán y se dejarán pasar por todos los alumnos. Con los cinco grupos hechos se pasará a la siguiente actividad.	Grupo completo	10'
Las siguientes tareas, organizadas a modo de rotaciones por grupos, se llevarán a cabo de manera simultánea.			
2ª tarea: Twister	Con ayuda de un dado y una leyenda de colores se jugará al juego Twister en unos cuadrados dibujados en el patio. Cada color deberá ser ocupado por una mano o un pie dependiendo del orden por todos los jugadores, eliminándose si tocan otro color.	Grupo de rotación (1/5 clase)	7'-10'
3ª tarea: Cinta de equilibrio	Se proponen retos individuales para realizar encima de la cinta de equilibrio: recibir un balón, saltar encima y equilibrarse, cruzarla sin ayuda, cruzarla con ojos vendados, etc.	Grupo de rotación (1/5 clase)	7'-10'
4ª tarea: Figura acrosport	Se proponen tres figuras de acrosport impresas para la realización por su parte de los alumnos. Cada figura constará de 6 integrantes activos y, en caso de ser un grupo mayor de 6 personas, los demás actuarán con el papel de ayuda.	Grupo de rotación (1/5 clase)	7'-10'
5ª tarea: Rayuela	Se dibujará una rayuela en el suelo del gimnasio y se jugará a ella por turnos, cambiando de jugador cuando uno de ellos falle en un lanzamiento o pise un número que no deba.	Grupo de rotación (1/5 clase)	7'-10'
6ª tarea: Peleas en bancos suecos	Se confrontarán dos bancos unidos por un extremo y el objetivo será derribar al rival con ayuda de un balón blando de espuma. No se podrá golpear, sino solo derribar con ayuda del balón.	Grupo de rotación (1/5 clase)	7'-10'
Momento de despedida	Asamblea y reflexión acerca de lo aprendido y de la importancia de lo tratado en la sesión.		

Tabla 21. Materiales de escalada, equilibrio y control corporal

8.3.Sesión 3. Materiales y retos cooperativos de trepa y escalada

8.3.1. Diseño didáctico y puesta en práctica

CONTEXTUALIZACIÓN			
Tema	Tropa y escalada. Unidad didáctica: ¡A escalar!		
Curso	Quinto		
N.º de sesión	Tercera		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS, CONTENIDOS, TAREAS DE E-A Y EVALUACIÓN			
Objetivos	Contenidos	Tareas de E-A	Evaluación
Afianzar en los alumnos el pensamiento cooperativo y la resolución asertiva de problemas Profundizar en el conocimiento de los materiales de escalada Resolver retos individuales y cooperativos en relación a la trepa y la escalada	Materiales Tropa Escalada Retos cooperativos	Desplazamientos trepadores Tropa en espalderas Travesía en rocódromo	Entiende los fundamentos de la filosofía cooperativa Resuelve los problemas de manera asertiva Muestra interés por el aprendizaje de los materiales de la escalada Resuelve eficaz y creativamente las situaciones de trepa que se le presentan
SECUENCIA DE ACTIVIDADES. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN			
Momento de encuentro	Recuerdo de la sesión anterior. Se añade el concepto de escalada horizontal y trepa en el mapa conceptual pegado en el gimnasio. Se explica la sesión.		
Momento de construcción del aprendizaje	<i>Descripción</i>		<i>Manera de agrupar</i> <i>Tiempo estimado</i>
1ª tarea: Carrera tras el tesoro	Carrera de relevos en la que tendrán que recoger materiales depositados en las espalderas y situarlos en su cofre del tesoro (un aro). Tendrán que entrar por una espaldera del extremo y salir por ella con un solo material, que tendrán que recoger sin tocar el suelo. Tras ello, se reunirá el grupo completo para la explicación en profundidad de cada uno de ellos.		Mitad del grupo (1/2 clase) 15'
Las siguientes tareas, organizadas a modo de rotaciones por grupos, se llevarán a cabo de manera simultánea. Se colocarán tarjetas en cada estación para reforzar el entendimiento de cada reto cooperativo. Quedará siempre una estación libre, ya que serán cuatro grupos y cinco estaciones. *Los grupos quedan configurados de manera directiva, basándome en las pruebas psicológicas hechas anteriormente y con objeto de mejorar el clima de aula y las relaciones entre alumnos concretos (en relación al TFG expuesto). De aquí en adelante, cuando se señale en agrupamientos "Grupo directivo de rotación* (1/4 clase)", corresponderán a estos.			
2ª tarea: El muro	Todas las personas del grupo deberán escalar el quitamiedos colocado de manera horizontal. Si uno no lo escala, la prueba no se habrá conseguido.		Grupo directivo de rotación* (1/4 clase) 12'
3ª tarea: Gorilas en travesía	Los integrantes del grupo, con las rodillas flexionadas y unidos formando un círculo cerrado, excepto una persona que se encargará de escalar por las personas de su grupo dando una vuelta completa al círculo. Si se consigue, se rotan los papeles.		Grupo directivo de rotación* (1/4 clase) 12'
4ª tarea: Alpinismo en espalderas	Los integrantes del grupo deberán cruzar las espalderas por parejas, de tal manera que la pareja quede unida por una cinta exprés a sus arneses de cuerda, los cuales se enseñará a hacer. Todos deben pasar por todos los papeles (el que recoge y el que es llevado).		Grupo directivo de rotación* (1/4 clase) 12'
5ª tarea: Cruzarse en el rocódromo	La mitad del grupo colocado a un lado del rocódromo y la otra mitad a otro. Deberán cruzarse ambos grupos sin bajar ni tocar el suelo resolviendo los problemas motrices que se les presenten.		Grupo directivo de rotación* (1/4 clase) 12'
6ª tarea: Memory escalada	Como en cualquier juego de Memory, por turnos se deberá emparejar las dos tarjetas correspondientes: en este caso, la foto de un material de escalada con la tarjeta de su nombre. Se añadirá la consigna de que, cada vez que se emparejen dos tarjetas se deberá decir una característica del material en cuestión.		Grupo directivo de rotación* (1/4 clase) 12'
Momento de despedida	Asamblea y reflexión acerca de lo aprendido y de la importancia de lo tratado en la sesión.		

Tabla 22. Sesión 3. Materiales y retos cooperativos de trepa y escalada

8.4.Sesión 4. Escalada horizontal y cabuyería

8.4.1. Diseño didáctico y puesta en práctica

CONTEXTUALIZACIÓN			
Tema	Tropa y escalada. Unidad didáctica: ¡A escalar!		
Curso	Quinto		
N.º de sesión	Cuarta		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS, CONTENIDOS, TAREAS DE E-A Y EVALUACIÓN			
Objetivos	Contenidos	Tareas de E-A	Evaluación
Introducir correcciones técnicas acerca de la escalada por medio de la escalada horizontal Presentar la cabuyería como un componente importante de la escalada	Cabuyería Escalada horizontal	Aprendizaje y ejecución de nudos Escalada en el plano horizontal	Realiza los tramos de escalada horizontal siguiendo las consignas técnicas expuestas Valora la cabuyería como componente esencial en la escalada
SECUENCIA DE ACTIVIDADES. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN			
Momento de encuentro	Recuerdo de la sesión anterior. Se añade el concepto de cabuyería en el mapa conceptual pegado en el gimnasio. Se explica la sesión.		
Momento de construcción del aprendizaje	<i>Descripción</i>	<i>Manera de agrupar</i>	<i>Tiempo estimado</i>
1ª tarea: Bosque de pies	Como actividad inicial se propone una tarea de escalada horizontal donde cada grupo deberá colocarse en una hilera con los pies separados al menos a la anchura de los hombros. Tras ello, uno del grupo irá de un extremo a otro de la hilera escalando como si los pies de sus compañeros fueran presas de un rocódromo, es decir, no irá reptando, siempre tendrá tres apoyos y con el cuarto buscará e irá con el centro de gravedad cercano al suelo. Se añadirá la variante de realizarlo con un antifaz en los ojos con objeto de que busquen por sí mismos las presas-pies y aumente la comunicación grupal.	Mitad del grupo (1/2 clase)	15'
2ª tarea: Taller cabuyería, 1ª fase	El primer momento del taller de cabuyería será la división del grupo completo en los grupos diseñados directivamente que ya hice en la anterior sesión. Tras ello, se repartirá una tarjeta sobre un nudo para que cada alumno del grupo se haga experto en dicho nudo por una metodología de resolución de problemas (presilla de alondra, ballestrinque, ocho simple y rizo).	Grupo directivo de rotación* (1/4 clase)	15'
3ª tarea: Taller cabuyería, 2ª fase	Tras conseguir que cada alumno se haga experto en su propio nudo, mezclaremos los anteriores grupos para que queden configurados 4 nuevos con, al menos, un experto de cada nudo en ellos. El objetivo será que cada uno explique su propio nudo a los demás para que todos acaben consiguiendo hacerlos todos. La metodología es claramente una enseñanza recíproca.	Grupos mezclados (1/4 clase)	15'
4ª tarea: Taller cabuyería, 3ª fase	Una vez acabada la 2ª fase, nos reuniremos todos para recordar los anteriores nudos. Una vez repasados todos, explicaré el nudo de ocho doble enfatizando que es el más importante para la escalada y su utilidad. Tras ello propondré a todos los alumnos hacerlo y me pasará por cada uno de ellos prestándole ayuda.	Grupo completo	10'
Momento de despedida	Asamblea y reflexión acerca de lo aprendido y de la importancia de lo tratado en la sesión. Se pega la tarjeta del ocho doble en el mapa conceptual del gimnasio.		

Tabla 23. Sesión 4. Escalada horizontal y cabuyería

8.5.Sesión 5. Cabuyería y materiales en la trepa y escalada vertical

8.5.1. Diseño didáctico y puesta en práctica

CONTEXTUALIZACIÓN			
Tema	Tropa y escalada. Unidad didáctica: ¡A escalar!		
Curso	Quinto		
N.º de sesión	Quinta		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS, CONTENIDOS, TAREAS DE E-A Y EVALUACIÓN			
Objetivos	Contenidos	Tareas de E-A	Evaluación
Iniciar en la escalada en rocódromo Avanzar en el progreso de la cabuyería e introducirla en la escalada Conocer la utilidad de los materiales de la escalada y su uso correcto Introducir el concepto de cadena de seguridad	Cabuyería en la trepa Materiales en la trepa Escalada vertical	Escalada en rocódromo Aprendizaje y ejecución de nudos Uso correcto de materiales de escalada	Aplica las premisas técnicas propuestas en la escalada en rocódromo Entiende la importancia de la cabuyería en la escalada y
SECUENCIA DE ACTIVIDADES. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN			
Momento de encuentro	Recuerdo de la sesión anterior. Se añade el concepto de escalada vertical en el mapa conceptual pegado en el gimnasio. Se explica la sesión.		
Momento de construcción del aprendizaje	<i>Descripción</i>	<i>Manera de agrupar</i>	<i>Tiempo estimado</i>
1ª tarea: Explicación cadena de seguridad	Explicación teórica del concepto de cadena de seguridad de la escalada. Se realizará con la colaboración de mi maestro tutor de prácticas y con todos los materiales implicados para que sea más visual y se pegará un esquema en el mapa conceptual del gimnasio, además de una ficha sobre las claves para colocarnos el arnés.	Grupo completo	10'
2ª tarea: Relevos en rocódromo	Se propondrán relevos en el rocódromo con diferentes objetivos: tocar tarjetas de números colocadas previamente, tocar presas marcadas, tocar una presa con un lugar cerrado de entrada, tocar al menos dos números, tocar todos desde el orden que toca a cada grupo, etc.	Grupo directivo de rotación* (1/4 clase)	15'
Las siguientes tareas, organizadas a modo de rotaciones por grupos, se llevarán a cabo de manera simultánea.			
3ª tarea: Práctica del ocho doble	Con ayuda de la tarjeta sobre cómo realizar el nudo de ocho doble y gracias a la explicación previa se propondrá que los alumnos practiquen el nudo de ocho doble. Se va revisando cuando un alumno lo ha conseguido y se dan claves a los demás. Enseñanza recíproca.	Grupo directivo de rotación* (1/4 clase)	12-15'
4ª tarea: Levantamiento de objetos con grillo	A través de una estructura creada con una cuerda anudada a una red de balones, pasada por el barrote más alto de la espaldera y a través de un grillo se crea una tarea para que los niños practiquen el cómo recoger y dar cuerda durante el aseguramiento en la escalada. El grillo se une a través de un mosquetón a un arnés creado con una cuerda atada a la cintura de cada niño.	Grupo directivo de rotación* (1/4 clase)	12-15'
5ª tarea: Práctica en rocódromo	Se propone como reto individual tocar en el tiempo de rotación todos los números presentes en el rocódromo, pudiendo bajar a tocar el suelo cada vez que se toca uno de ellos. Se propone esta tarea en términos de que vayan probando sin presión ni miedo, para familiarizarse con ello.	Grupo directivo de rotación* (1/4 clase)	12-15'
6ª tarea: Colocación arnés	Con ayuda de la tarjeta sobre las claves de cómo colocarse el arnés todos los alumnos deberán colocarse todos los arneses de la estación, ya que algunos son diferentes a otros. Se dará la consigna de ayuda entre todos (resolución de problemas y enseñanza recíproca).	Grupo directivo de rotación* (1/4 clase)	12-15'
Momento de despedida	Asamblea y reflexión acerca de lo aprendido y de la importancia de lo tratado en la sesión.		

Tabla 24. Sesión 5. Cabuyería y materiales en la trepa y escalada vertical

8.6.Sesión 6. Cabuyería. Evaluación y práctica final

8.6.1. Diseño didáctico y puesta en práctica

CONTEXTUALIZACIÓN				
Tema	Tropa y escalada. Unidad didáctica: ¡A escalar!			
Curso	Quinto			
N.º de sesión	Sexta			
OBJETIVOS DIDÁCTICOS, CONTENIDOS, TAREAS DE E-A Y EVALUACIÓN				
Objetivos	Contenidos	Tareas de E-A	Evaluación	
Evaluar la adquisición de los aprendizajes de los nudos Reforzar el aprendizaje de quienes lo necesiten Proporcionar más nudos a quienes hayan conseguido todos	Cabuyería Trabajo colaborativo Ayuda entre compañeros	Aprendizaje y ejecución de nudos	Muestra interés por el aprendizaje y la ejecución de nuevos nudos Realiza eficazmente y con brevedad los nudos propuestos Enseña a los compañeros que aún no han adquirido el aprendizaje completo	
SECUENCIA DE ACTIVIDADES. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN				
Momento de encuentro	Recuerdo de la sesión anterior. Se explica la sesión que se va a realizar.			
Momento de construcción del aprendizaje	<i>Descripción</i>		<i>Manera de agrupar</i>	
			<i>Tiempo estimado</i>	
1ª tarea: Examen cabuyería	Se proporciona una hoja de registro a cada alumno con los cinco nudos vistos hasta el momento. En el momento en que realicen un nudo, llamarán a uno de los profesores para que compruebe que está bien hecho y firme el hueco del nudo, que sumará puntos para alcanzar un total.		Grupo completo	20'
2ª tarea: Enseñanza recíproca	Enseñanza recíproca entre quienes saben hacer los nudos y quienes aún no han adquirido la destreza suficiente. Se hará un ranking en la pizarra de alumnos más cooperativos a través de puntos cada vez que ayuden a un compañero a hacer un nudo.		Libre	10'
3ª tarea: Examen de cabuyería 2.0	Se proporcionará una nueva hoja de registro para que los alumnos que quieran mejorar su puntuación en el examen tengan esa posibilidad, añadiendo el nombre de los alumnos que han colaborado en su aprendizaje en el reverso de la hoja. Servirá como evaluación sumativa.		Solo los que deseen	10'
4ª tarea: Nudos nuevos	Se proporcionará, primero a quien no quiera hacer el examen y después a quienes vayan terminando, algunas fichas de nudos nuevos más complejos (pescador y as de guía) con objeto de motivarles al aprendizaje de más nudos.		Grupo completo	15'
Momento de despedida	Asamblea y reflexión acerca de lo aprendido y de la importancia de lo tratado en la sesión.			

Tabla 25. Sesión 6. Cabuyería. Evaluación y práctica final

8.7.Sesión 7. Escalada vertical y travesía en rocódromo

8.7.1. Diseño didáctico y puesta en práctica

CONTEXTUALIZACIÓN			
Tema	Tropa y escalada. Unidad didáctica: ¡A escalar!		
Curso	Quinto		
N.º de sesión	Séptima		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS, CONTENIDOS, TAREAS DE E-A Y EVALUACIÓN			
Objetivos	Contenidos	Tareas de E-A	Evaluación
Afianzar el aprendizaje de la trepa y de la escalada en rocódromo, atendiendo de nuevo a los criterios técnicos señalados. Afianzar el trabajo cooperativo atendiendo a la comunicación y a la resolución asertiva de los problemas.	Tropa Escalada vertical Travesía en rocódromo Escalada en rocódromo Trabajo cooperativo	Desplazamientos trepadores Escaladas Travesías y escaladas en rocódromo	Realiza desplazamientos trepadores y escalada en rocódromo atendiendo a los criterios técnicos señalados. Muestra interés por la realización de tareas relacionadas con la trepa y la escalada. Se comunica asertivamente con sus compañeros y resuelve los problemas eficaz y educadamente.
SECUENCIA DE ACTIVIDADES. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN			
Momento de encuentro	Recuerdo de la sesión anterior. Se añade el concepto de escalada en rocódromo y el de naturaleza al mapa conceptual del gimnasio. Se explica la sesión.		
Momento de construcción del aprendizaje	<i>Descripción</i>	<i>Manera de agrupar</i>	<i>Tiempo estimado</i>
1ª tarea: Pañuelo colaborativo en rocódromo	Los cuatro grupos directivos de rotación comienzan frente al rocódromo, poniéndose un número cada uno. Cuando diga un número, debe salir un integrante de cada grupo, escalando solo dos de ellos en busca de pañuelo (los de los extremos) y ejerciendo los del medio como ayuda en la escalada. Los grupos rotarán para que todos pasen por todos los roles. Se insistirá en el trabajo colaborativo.	Grupo directivo de rotación* (1/4 clase)	30'
Las siguientes tareas, organizadas a modo de rotaciones por grupos, se llevarán a cabo de manera simultánea.			
2ª tarea: Muro de castillo	El quitamiedos se coloca de manera vertical y se asegura su fijación a través de nudos que unen las cinchas a las espalderas. Una vez está completamente vertical, todos los alumnos, con necesaria ayuda de su grupo al completo deberán escalar el quitamiedos para tocar su parte de arriba. Si uno solo no lo consigue, el reto no se habrá conseguido.	Dos grupos directivos de rotación* (1/2 clase)	20'
3ª tarea: Ocho simple y doble con cuerda larga	Con una cuerda larga de escalada se propondrá la realización de los nudos de ocho simple y, si se consiguiera, de ocho doble, con la participación de todos los integrantes del grupo al no poder separarse de la cuerda ninguno de ellos con ambas manos.	Dos grupos directivos de rotación* (1/2 clase)	20'
Momento de despedida	Asamblea y reflexión acerca de lo aprendido y de la importancia de lo tratado en la sesión. Esta asamblea es la última de la UD en el colegio, por lo que cobra mayor importancia. Se dota de más tiempo de expresión a los alumnos y se les invita a opinar sobre lo tratado en toda la UD (dificultades, facilidades, actividades, felicitaciones a compañeros, aprendizajes, etc.).		

Tabla 26. Sesión 7. Escalada vertical y travesía en rocódromo

8.8. Sesión 8. Escalada deportiva en rocódromo

8.8.1. Diseño didáctico y puesta en práctica

CONTEXTUALIZACIÓN			
Tema	Tropa y escalada. Unidad didáctica: ¡A escalar!		
Curso	Quinto		
N.º de sesión	Octava		
OBJETIVOS DIDÁCTICOS, CONTENIDOS, TAREAS DE E-A Y EVALUACIÓN			
Objetivos	Contenidos	Tareas de E-A	Evaluación
Acercarse, disfrutar y experimentar la escalada deportiva en un rocódromo más complejo Completar retos complejos en relación a la cabuyería, la travesía en rocódromo y la trepa	Escalada deportiva en rocódromo Cabuyería Travesía en rocódromo Tropa en espalderas	Escalada deportiva en rocódromo Ejecución de nudos Travesías en rocódromos Desplazamientos trepadores por las espalderas con obstáculos	Utiliza los recursos y los aprendizajes de las sesiones anteriores (técnicos, materiales, cooperativos, etc.) para que la escalada en rocódromo se desarrolle con eficacia y riqueza educativa
SECUENCIA DE ACTIVIDADES. ESTRUCTURA DE LA SESIÓN			
Momento de encuentro	Recuerdo de la sesión anterior. Traslado al lugar de la actividad en transporte escolar, el rocódromo del gimnasio del Campus Miguel Delibes, reservado de forma gratuita con la inestimable colaboración de la Facultad de Educación y del responsable. Una vez allí, se explica la sesión.		
Momento de construcción del aprendizaje	Descripción	Manera de agrupar	Tiempo estimado
1ª tarea: Explicación rocódromo	Reuniendo a todos los alumnos frente al rocódromo, se explicarán las partes del mismo, recordando la cadena de seguridad y los materiales a utilizar, y se propondrá una demostración entre profesores sobre cómo es la manera recomendable de escalar. A continuación, se explicará la manera de proceder en la sesión en cuanto a las rotaciones y se harán los grupos.	Grupo completo	15'
Las siguientes tareas, organizadas a modo de rotaciones por grupos, se llevarán a cabo de manera simultánea. El grupo que definirá las rotaciones será el grupo de la escalada en rocódromo. Los otros dos tercios de la clase podrán moverse libremente entre las otras tres estaciones siempre que completen al menos la mitad de los retos de cada una de ellas.			
2ª tarea: Escalada deportiva en rocódromo	En cordadas de 2 y a veces de 3 alumnos, un profesor actuará como asegurador y uno de los alumnos escalará. Ellos son los encargados de revisar la cadena de seguridad y de encordar el ocho doble al arnés, comprobando así su aprendizaje, con el que se evaluará al final. Se insistirá en que la labor de los alumnos que no escalan será fijarse en cómo escala el escalador en ese momento y darle feedback, una vez que ha bajado, en relación a algo que haya hecho bien y algo que deba mejorar, dotando así de un rol a todos los alumnos, aunque no escalen.	Grupo directivo de rotación* (1/3 clase)	30'
3ª tarea: Retos travesía en rocódromo	Se propondrán retos en una parte del rocódromo reservada a la travesía de los cuales deberán superar al menos la mitad. La única norma será no superar nunca la línea roja señalada en el rocódromo.	Dos grupos directivos de rotación* (2/3 clase)	30' + 30'
4ª tarea: Retos cabuyería	Se propondrán todas las tarjetas de nudos que ya hemos visto en las sesiones anteriores, añadiendo algunos nudos de complejidad mayor. De todos ellos, deben realizarse, al menos, la mitad.		
5ª tarea: Retos circuito de aventuras de trepa	En un circuito de aventuras de trepa colocado en las espalderas con diversos obstáculos, se propondrán una serie de retos de dificultad de los cuales, al menos, deberán realizar los alumnos la mitad.		
Momento de despedida	Asamblea y reflexión acerca de lo aprendido y de la importancia de lo tratado en la sesión.		

Tabla 27. Sesión 8. Escalada deportiva en rocódromo

9. Técnicas e instrumentos de evaluación

En este capítulo se detallan tanto los instrumentos como las técnicas que se utilizarán para la evaluación y calificación de los alumnos en lo que corresponde a esta UD. También se añadirán los instrumentos para la heteroevaluación y autoevaluación de la actividad docente con objeto de mejorar la misma.

9.1. Evaluación de la intervención didáctica de los estudiantes

La evaluación se elaborará a partir de varios indicativos (trabajo teórico práctico, observaciones de las sesiones, trabajo con compañeros, actitudes concretas, comportamiento, etc.) y varias fuentes de información: cuaderno de campo del profesor, escala Likert de estándares de aprendizaje a evaluar y observación directa). Los criterios de calificación de la UD, por tanto, quedarían de la siguiente manera:

Procedimientos e instrumentos para la evaluación			
Instrumento evaluación	Tipología	Frecuencia	Porcentaje del total
Trabajo en clase	Trabajo teórico-práctico desarrollado en clase	Diariamente. A través del cuaderno de campo del profesor. Al final de la UD. A través de la escala Likert que evalúa los estándares de aprendizaje.	75%
Interés por la materia	Trabajo teórico-práctico desarrollado en clase		15%
Comportamiento	Manera de trabajar, observación de actitudes.		10%

Tabla 28. Procedimientos e instrumentos para la evaluación de la UD

La escala Likert que evalúa los estándares de aprendizaje propuestos es la siguiente:

<i>Estándar de aprendizaje de UD a evaluar</i>	1	2	3	4	5
Intenta resolver conflictos surgidos en la práctica grupal de situaciones motrices de manera asertiva.					
Realiza desplazamientos trepadores en entornos adecuados de manera adaptada y eficiente.					
Realiza patrones motores adecuados relacionados con la escalada en superficies propuestas.					
Hace uso de sus capacidades para completar retos tácticos grupales cooperativos relacionados con la trepa y la escalada.					
Reconoce y se interesa por la práctica de la escalada como deporte alternativo.					

Entiende la potencialidad de la escalada en relación a la mejora de su condición física y salud.						
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 29. Escala Likert para los estándares de aprendizaje de la UD

9.2. Evaluación de la práctica docente

9.2.1. Heteroevaluación

Con ayuda de las fichas de narrado tras cada intervención docente rellenas por mi compañera y mi tutor de prácticas y triangulado con mi propia percepción, elaboraré y rellenaré un cuadro analítico DAFO para obtener una heteroevaluación docente. El análisis DAFO define las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que tengo como docente, para que de una manera más visual se observe qué estoy haciendo bien y qué mal.

<i>Análisis interno</i>	<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
	Puntos fuertes a mantener	Puntos débiles a mejorar
<i>Análisis externo</i>	<i>Oportunidades</i>	<i>Amenazas</i>
	Cambios para mejorar	Cambios para tener precaución

Tabla 30. Diseño del análisis DAFO para la heteroevaluación de la práctica docente

9.2.2. Autoevaluación

Se evaluará a través de una diana de autoevaluación, en la que se colocarán ítems referidos a la metodología, los recursos, los contenidos, los estándares de aprendizaje, etc. Con una puntuación del 0 al 4 se puntuará cada uno de ellos y al final se formará un polígono que definirá la calificación propia que nos autoimponemos.

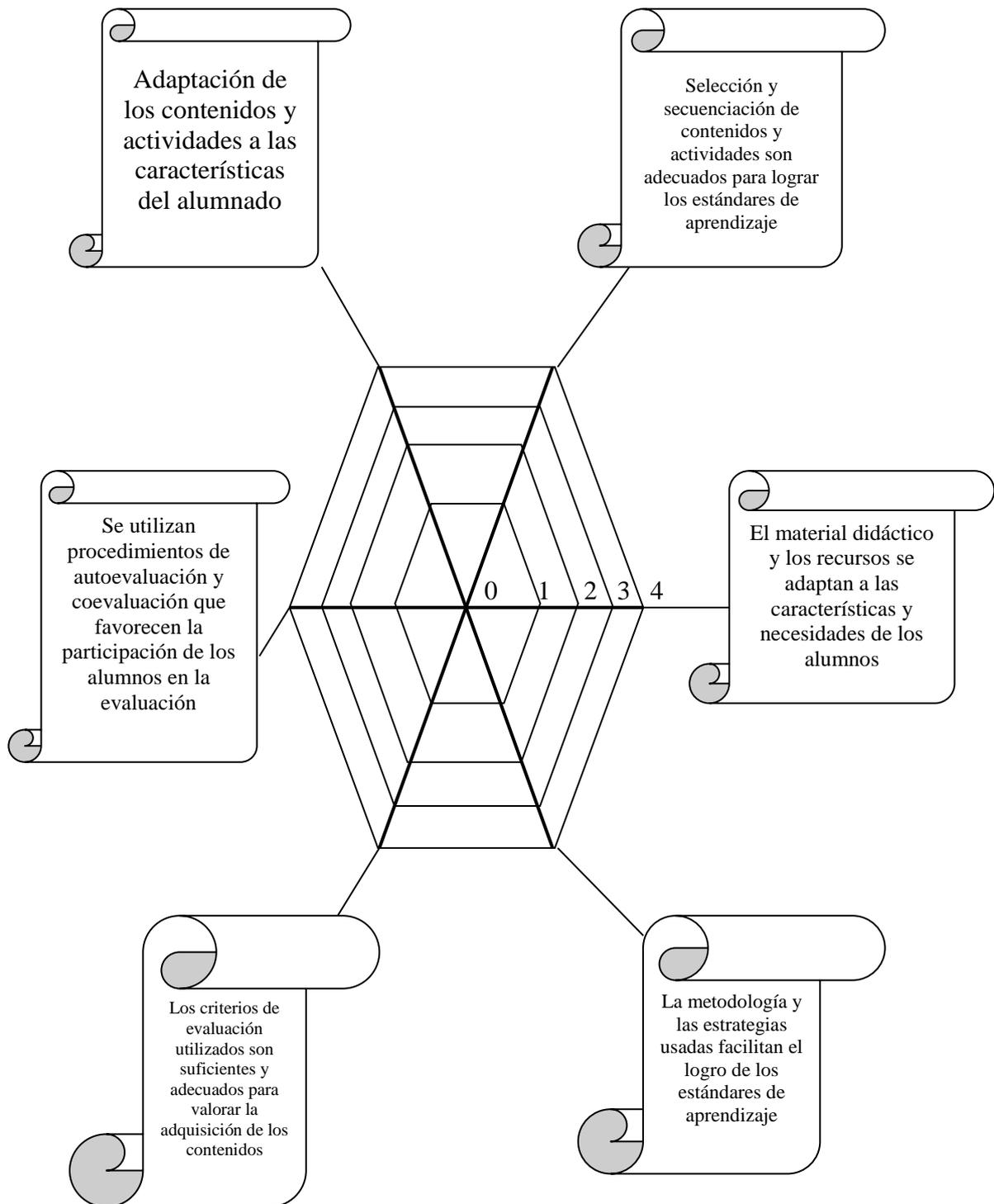


Figura 11. Diana de evaluación para la autoevaluación de la práctica docente

10. Contribución al desarrollo de las competencias básicas

A través de la presente UD se ejercerá un notable trabajo en relación a las siguientes competencias básicas, en correspondencia con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato:

- Competencia social y cívica. Se trata de la competencia más trabajada a lo largo de la UD. Por su enorme vinculación con el TFG ya descrito, se trabajan constantemente valores democráticos detallados en la competencia social y cívica, tales como la *igualdad* y la *ciudadanía*, a través de las metodologías que se enuncian como principales y las estrategias de cuidar los agrupamientos en función de pruebas psicológicas y de dotar a los alumnos de roles concretos dentro de la intervención. Los retos cooperativos planteados en la UD sin duda contribuyen a un indicador de la competencia social y cívica enunciado como *interactuar con otras personas con respeto y en convicciones democráticas*. Por otra parte, en los momentos de saludo y despedida de las sesiones siempre se seguirá una rutina que favorecerá la adquisición de esta competencia en clave de *contribución al bienestar social* gracias a la invitación a la felicitación por haberlo hecho bien en la sesión o por haber mostrado esfuerzo. Finalmente, el hecho de que estándares de aprendizaje como “Intenta resolver conflictos surgidos en la práctica grupal de situaciones motrices de manera asertiva” sean motivo de evaluación hace necesario un trabajo durante la UD al respecto para producir un aprendizaje en torno a ello, lo que casa enormemente con la competencia social y cívica.
- Competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. El trabajo en grupo que se fomenta en un gran número de sesiones, acrecentado además por enunciarse como retos cooperativos e insistir en la asertividad como medio de comunicación e imposición de ideas, sin duda contribuye al desarrollo de esta competencia en el indicador de *liderazgo y trabajo individual y en equipo*. Desde otra óptica, a menudo se proponen retos motrices con multitud de respuestas, en la que gracias a

una metodología de resolución de problemas se trabaja en pro de la *capacidad creadora e innovadora*, componente de la competencia a analizar: por ejemplo, en la resolución de problemas en torno a la cabuyería y en la explicación a los demás y en la multitud de respuestas a dar en retos motrices en relación a la trepa y la escalada.

- Competencia lingüística. Un componente clave de esta competencia es la asunción de diferente vocabulario al habitual para situaciones concretas de comunicación, enunciado como *adquisición de vocabulario*. Un ejemplo es la diversidad de materiales que se aprenden en esta UD, tanto en cuestión de nombres, utilidades, expresiones de uso (soltar cuerda, dar cuerda, hacer un ocho, etc.), como en una comunicación típica (píllame, ya estoy, etc.). Además, los momentos de saludo y despedida invitan al alumnado a adquirir *diversidad de lenguaje y comunicación en función del contexto*, algo bastante poco habitual en el campo de la EF y relacionado también con una *expresión oral en múltiples situaciones comunicativas*. Así mismo, y relacionado con la competencia social y cívica, las agrupaciones constantes hacen que el diálogo sea una máxima necesaria en esta UD, por lo que *estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo y tener interés por la interacción con los demás* se convierte no solo en una recomendación para el trabajo en grupo, sino en componente de la evaluación por la selección de estándares de aprendizaje como “Hace uso de sus capacidades para completar retos tácticos grupales cooperativos relacionados con la trepa y la escalada” y “Intenta resolver conflictos surgidos en la práctica grupal de situaciones motrices de manera asertiva”.

11. Interdisciplinariedad y transversalidad

En el campo de la interdisciplinariedad, pueden relacionarse los contenidos tratados en la presente UD con el área de Ciencias de la Naturaleza, entendiendo que el contenido de la vida saludable y las capacidades físicas básicas, entre otros muchos otros, también competen a esta área. Como ya he señalado, el vocabulario específico que se invita a usar a los alumnos y la reflexión y comunicación que se fomenta en los momentos de saludo y de despedida de las sesiones hace fundamental también el trabajo en pro del área de Lengua Castellana y Literatura. Por otra parte, la enorme carga cooperativa que comporta una UD vinculada a un TFG cuyo objetivo se posiciona en torno a las relaciones interpersonales, hace inevitablemente que la interdisciplinariedad se relacione con el área de Valores Sociales y Cívicos.

Respecto a la transversalidad, los elementos transversales de la resolución pacífica de conflictos, la no discriminación y equidad quedan trabajados de forma clara en cuestiones como el cuidado de los agrupamientos y el fomento de la igualdad y equidad, por estar la UD en vínculo con un TFG cuyo objeto es analizar, interpretar y mejorar las relaciones interpersonales de un grupo objeto de intervención. El ejemplo es uno de los estándares de aprendizaje que evalúan la UD y que califican a los alumnos: “Intenta resolver conflictos surgidos en la práctica grupal de situaciones motrices de manera asertiva”. Por otro lado, el espíritu emprendedor queda trabajado en la UD en tanto la metodología escogida en la mayoría de las sesiones es la cooperativa de Velázquez (2015), la cual tiene en cuenta los agrupamientos, promueve un trabajo en equipo sano y se preocupa por la igualdad de oportunidades de los alumnos. Por ser dicha metodología la escogida y el trabajo en equipo muy tenido en cuenta, el espíritu emprendedor y la conciencia de equipo quedan subrayados enormemente en esta UD.

12. Bibliografía

- Andueza Azcona, J. A. (2015). *Educación de las relaciones interpersonales a través de la educación física en primaria* (tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida, España.
- Batalla, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: INDE.
- Caballero Blanco, P. (2012). Potencial educativo de las Actividades Físicas en el Medio Natural: actividades de cooperación simple. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 19, 99-114.
- Castañer, M., & Camerino, O. (1991). *La educación física en la Educación Primaria*. Barcelona: Inde.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Fernández-Río, J. (2000). La trepa y la escalada: contenidos del bloque de actividades en el medio natural fácilmente aplicables dentro del marco escolar. *Educación Física y Deportes* (62), 27-31.
- Granero Gallegos, A., & Baena Extremera, A. (2010). *Actividades físicas en el medio natural. Teoría y práctica para la educación física actual*. Sevilla: Wanceulen.
- Guillén, R., Lapetra, S., & Casterad, J. (2000). *Actividades en la naturaleza*. Barcelona: INDE.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Santos Pastor, M. L. (2003). *Las Actividades en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Sevilla: Wanceulen.

Vaca, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem*, 26, 52-61.

Velázquez, C. (2014). Copedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza*, 10, 3-22.

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

13. Anexos de la Unidad Didáctica ¡A escalar!

13.1. Anexo I. Sesión 1. Introducción, confianza y seguridad

Vídeos visionados en la sesión con objeto de reflexionar acerca de ellos:

— *Niños trepando por puerta para coger recompensa*

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RSNBsjvaydE>

— *Bebé escalando en rocódromo*

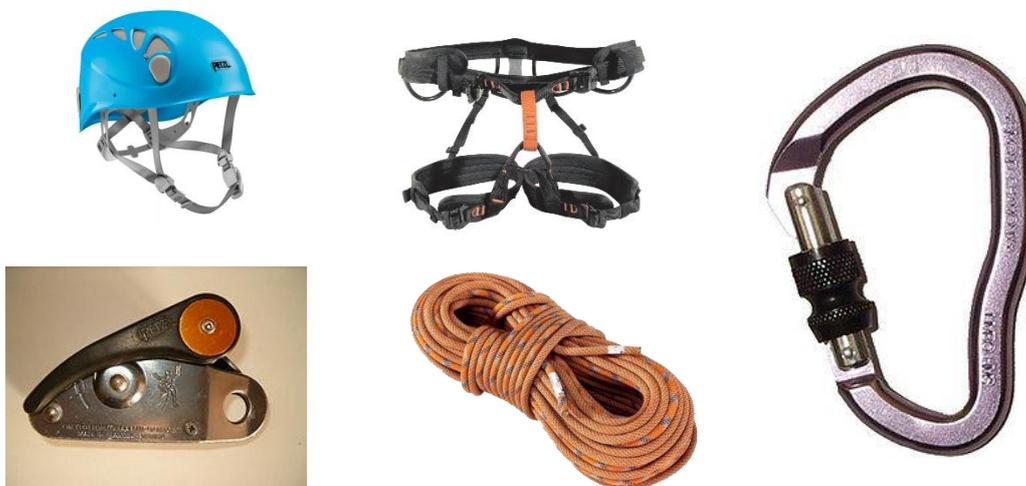
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cA0K9XazRP8>

— *Peñón capacitado*

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3NJNFced-e0>

13.2. Anexo II. Sesión 2. Materiales de escalada, equilibrio y control corporal

— Materiales para elaborar las tarjetas de la 1ª tarea. Cinco copias de cada material



— Retos correspondientes a la cinta de equilibrio y al acrosport

RETOS CINTA EQUILIBRIO



Cruzar la cinta sin caerse, CON ayuda de la cuerda

Mantenerse 10 SEGUNDOS encima sin tocar la cuerda

Recibir un BALÓN mientras estamos en la cinta de equilibrio

SALTAR encima de la cinta de equilibrio sin caerse

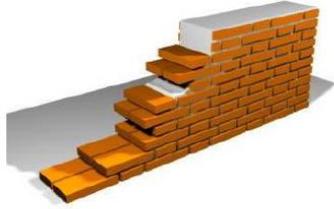
Cruzar la cinta sin caerse, SIN ayuda de la cuerda



13.3. Anexo III. Sesión 3. Materiales y retos cooperativos de trepa y escalada

— Retos cooperativos de trepa y escalada

Retos cooperativos de trepa y escalada



CRUZAR EL MURO: Debéis cruzar el quitamiedos todos los integrantes del grupo de un lado a otro. Una vez que crucéis ya no podéis retroceder al otro lado y, si queréis hablar, deberéis hacerlo a través del muro.

Retos cooperativos de trepa y escalada



LOS GORILAS EN LA NIEBLA: Todos los jugadores del equipo, excepto uno o dos, estarán formando un círculo agarrados entre sí y con las rodillas semiflexionadas. Los jugadores de fuera tratarán de cruzar por encima de sus compañeros sin utilizar el suelo, dando una vuelta completa al círculo.

Retos cooperativos de trepa y escalada

Memory escalada

MEMORY ESCALADA: Debéis levantar, cada vez uno del equipo, dos tarjetas de las que están boca abajo e intentar encontrar las parejas, entre la foto del material y el nombre del mismo. Cuando lo hagáis, debéis decir para qué sirve ese material.

Retos cooperativos de trepa y escalada



ALPINISMO EN ESPALDERAS: Debéis cruzar todas las espalderas de un lado a otro, siempre por parejas y conectados ambos por una cinta exprés entre los dos arneses de cuerda. El que va delante se queda en la última de las espalderas y el otro va a buscar al siguiente compañero con la cinta exprés. No se puede cruzar sin estar "asegurado" a un compañero con la cinta exprés.

Retos cooperativos de trepa y escalada



CRUZAR EL ROCÓDROMO: El equipo debe dividirse en dos grupos, uno empezará en un extremo del rocódromo y otro en el otro. Una vez todos estemos subidos, un grupo a cada extremo, empezaremos a cruzarlo, de tal manera que ambos grupos cambiéis la posición sin que ningún jugador toque el suelo.

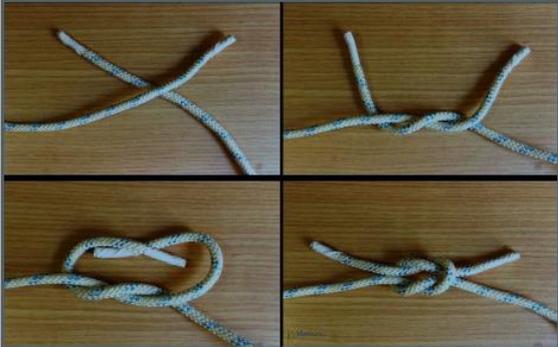
— Memory escalada

			
			
			
MAGNESIO	MOSQUETÓN DE SEGURIDAD	REUNIÓN O DESCUELGUE	NUDO DE OCHO DOBLE
GRIGRI O GRILLO	CINTA EXPRÉS	MAGNESERA	PIES DE GATO
CASCO	ARNÉS	CUERDA	MOSQUETÓN

13.4. Anexo IV. Sesión 4. Cabuyería

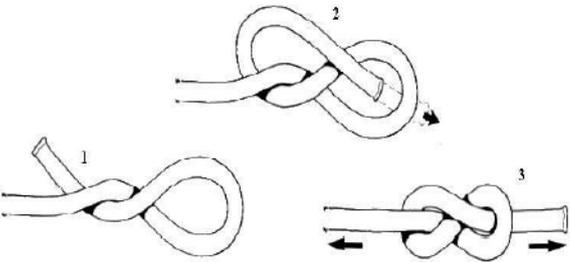
— Tarjetas cabuyería

NUDO DE RIZO



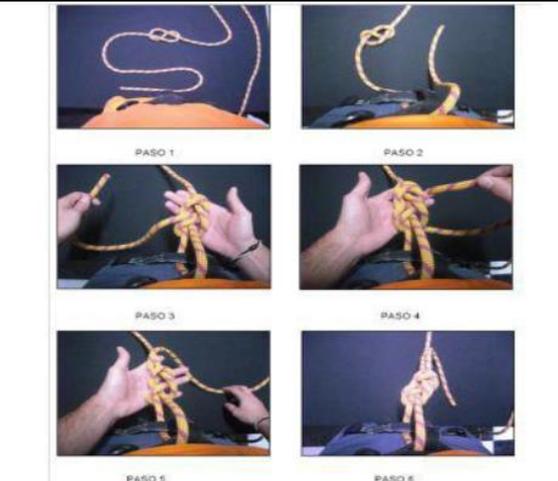
USO: ATAR DOS EXTREMOS DE UNA CUERDA PARA UNIRLA. UNIR DOS CUERDAS

NUDO DE OCHO SIMPLE



USO: PASO PREVIO PARA LA PREPARACIÓN DEL NUDO DE OCHO DOBLE PARA ESTAR ASEGURADOS EN LA ESCALADA

NUDO DE OCHO DOBLE



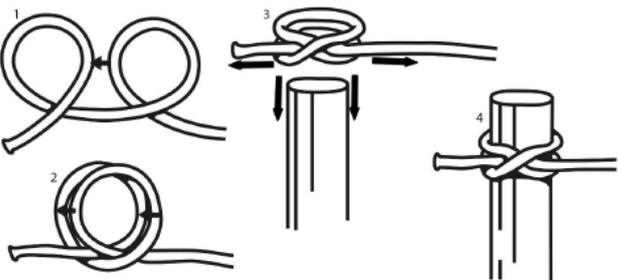
USO: UNIR LA CUERDA AL ARNES DEL ESCALADOR PARA ESTAR ASEGURADOS.

1er paso: realizar un ocho simple lejos del extremo de la cuerda.

2do paso: pasar el extremo de la cuerda por anillo de las perneras y de la cintura.

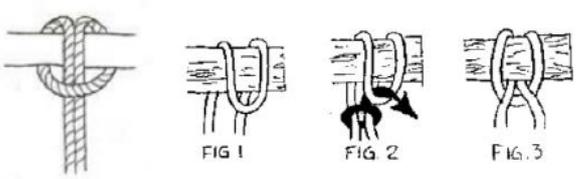
3er paso: "peinar" el nudo, repasando el ocho simple como siguiendo una carretera.

NUDO DE BALLESTRINQUE



USO: UNIR UNA CUERDA A UN MÁSTIL O PALO. NECESARIO SOLO UN EXTREMO. PUEDE DESHACERSE, AUNQUE ES DIFÍCIL

NUDO DE PRESILLA DE ALONDRA



USO: UNIR UNA CUERDA A UN POSTE, MÁSTIL O PALO. NECESARIOS DOS EXTREMOS. IMPOSIBLE DE DESHACER

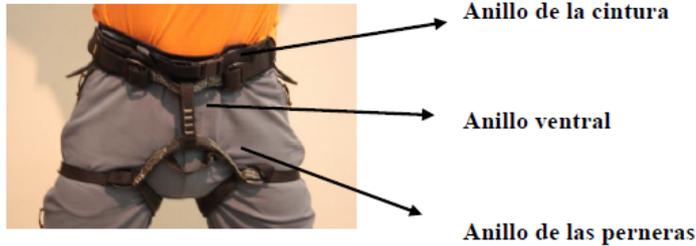
13.5. Anexo V. Sesión 5. Cabuyería y materiales en la trepa y escalada vertical

— Cadena de seguridad



— Cómo colocarse el arnés correctamente

¿Cómo colocar el arnés correctamente?



- Los anillos deben estar rectos.
- Las perneras deben coincidir con la pierna correspondiente.
- La parte de la cintura de arnés debe cubrir la zona baja de la espalda.
- Debe estar ajustado: que queda una mano abierta pero no un puño cerrado.
- Las hebillas deben ir bien cerradas.

NOTA: El asegurador pasará el grigri por el anillo ventral, mientras que el escalador pasará el nudo de ocho doble por los anillo de la cintura y de las perneras.

13.6. Anexo VI. Sesión 6. Cabuyería. Evaluación y práctica final

— Examen cabuyería

Cabuyería		Nombre:	curso:
Nudos	Firma	Puntos	
			2
			2
Ocho simple			2
			2
			3
TOTAL			

13.7. Anexo VII. Sesión 8. Escalada deportiva en rocódromo

— Retos cabuyería

RETOS CABUYERÍA



— Realizar el nudo de presilla de alondra

— Realizar el nudo de ballestrinque

— Realizar el nudo de rizo

— Realizar el nudo de ocho simple

— Realizar el nudo de ocho doble

— Realizar el nudo de as de guía

— Realizar el nudo de pescador

— Retos travesía en rocódromo

RETOS TRAVESÍA ROCÓDROMO



NORMA: NO SUPERAR NUNCA LA LÍNEA ROJA DEL ROCÓDROMO

- **Proponer un recorrido y cruzarlo de principio a fin**

- **Simón dice: realizar ese recorrido solo tocando las presas que dice un compañero**

- **Simón dice color: Realizar ese recorrido solo tocando las presas del color que dice un compañero**

- **Nos cruzamos con los compañeros en la travesía sin caernos**

— Retos circuito de aventuras de trepa

RETOS CIRCUITO DE AVENTURAS DE TREPA



- **Cruzar sin ninguna dificultad**
- **Cruzar unido a un compañero atados por los tobillos**
- **Cruzar solo apoyando una pierna, a “la pata coja”**
- **Cruzar con los ojos vendados con ayuda de un compañero**
- **Cruzar con los ojos vendados sin ayuda de un compañero**

13.8. Anexo VIII. Fotografías sesión Rocódromo Campus Miguel Delibes



Figura 12. Explicación inicial sesión



Figura 13. Ejemplo escalada y aseguramiento



Figura 14. Preparación para la escalada deportiva. Ajuste de arnés



Figura 15. Escalada deportiva con observación y feedback de compañeros



Figura 16. Retos circuito de aventuras de trepa



Figura 17. Variante de la trepa con antifaz



Figura 18. Retos travesía en rocódromo



Figura 19. Retos cabuyería