

TRABAJO DE FIN DE GRADO

EDUCACIÓN PRIMARIA: MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA



Universidad de Valladolid
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

ACOSO ESCOLAR

EN EDUCACIÓN FÍSICA: PREVENCIÓN A TRAVÉS DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS

Presentado por: CECILIA CAMPO GARCÍA
Tutor: JULIO CÉSAR RODRÍGUEZ DE LA CRUZ

RESUMEN

El acoso escolar es un tema que existe en nuestros centros escolares. No solo afecta a la víctima, sino también a la gente que la rodea y al propio agresor. Para convertirse en víctima algunos factores dependen de la persona, y otros de su círculo social más cercano. En el área de Educación Física se establecen relaciones sociales espontáneas, lo que puede incrementar comportamientos y actitudes discriminatorios.

En este trabajo se busca prevenir el acoso escolar a través de una propuesta práctica en Educación Física para la mejora de las relaciones sociales. Para ello, realizo una fundamentación teórica sobre el acoso escolar y los juegos cooperativos, expongo una intervención en base a una unidad didáctica sobre dichos juegos, y planteo los diferentes instrumentos de recogida de información utilizados.

Palabras clave: bullying, acoso escolar, Educación Física, juegos cooperativos.

ABSTRACT

Bullying is an issue that exists in our schools. It affects not only the victim, but also the people around them and the bully himself. To become a victim, some factors depend on the person, and others on his or her closest social circle. In the area of Physical Education, spontaneous social relationships are established, which can increase discriminatory behaviour and attitudes.

This work seeks to prevent bullying through a practical proposal in Physical Education for the improvement of social relations. For this purpose, I carry out a theoretical foundation on school bullying and cooperative games, I present an intervention based on a didactic unit on these games, and I show the different instruments used to collect information.

Keywords: bullying, school bullying, Physical Education, cooperative games.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
3. JUSTIFICACIÓN	3
3.1 PERSONAL	3
3.2 ACADÉMICA.....	3
3.3 EN BASE A LAS COMPETENCIAS DEL GRADO	5
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1 ANTECEDENTES	7
4.2 ¿QUÉ ES EL ACOSO ESCOLAR O BULLYING?	8
4.3 ¿QUÉ ROLES GENERA EL ACOSO ESCOLAR?	9
4.4 ¿QUÉ BENEFICIOS GENERA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LAS RELACIONES SOCIALES?	11
4.5 EL ACOSO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	14
4.6 LOS JUEGOS COOPERATIVOS COMO SOLUCIÓN.....	17
5. INTERVENCIÓN	22
5.1 INTRODUCCIÓN	22
5.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EMPLEADO	22
5.3 CONTEXTO Y MUESTRA	23
5.4 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	25
5.5 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	27
5.6 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	30
5.7 HIPOTÉTICOS RESULTADOS	30

6. REFLEXIONES FINALES	38
6.1 SOBRE LA ELABORACIÓN DEL TFG	38
6.2 SOBRE EL TEMA DE ESTUDIO.....	38
6.3 CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS	39
7. BIBLIOGRAFÍA	41
8. ANEXOS.....	47
ANEXO 1: UNIDAD DIDÁCTICA	47
ANEXO 2: CUESTIONARIO DE FORMACIÓN DE GRUPOS	64
ANEXO 3: PRUEBAS COOPERATIVAS – 2ª SESIÓN Y 4ª SESIÓN	65
ANEXO 4: AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DEL GRUPO RESPECTO A LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.....	67
ANEXO 5: RÚBRICA DE OBSERVACIÓN	68

1. INTRODUCCIÓN

En el primer apartado, muestro unos objetivos de acuerdo con el acoso escolar en Educación Física: prevención a través de los juegos cooperativos. Podemos ver en que se va a centrar el trabajo.

Continúo con un apartado de justificación en el que muestro las razones por las que he elegido este tema en el ámbito educativo. Expongo razones personales, me apoyo en cuestiones académicas, como pueden ser diferentes autores o leyes y, por último, presento las razones relacionadas con las competencias del grado de maestro de educación primaria de la especialidad de Educación Física.

En la fundamentación teórica presento un apartado de antecedentes, donde muestro a varios autores que han trabajado sobre este asunto. Seguidamente encontramos un par de apartados sobre que es el acoso escolar y los roles que este genera. Después me centro en el área de Educación Física explicando los beneficios que tiene en las relaciones sociales durante la etapa de educación primaria. Posteriormente, relaciono el acoso escolar con esta área en concreto y concluyo mostrando los beneficios que generan los juegos cooperativos en el alumnado.

En el cuarto apartado, la intervención, explico en primer lugar el método de investigación empleado en esta intervención. También describo el contexto en el que se iba a realizar dicha intervención y la muestra. A continuación, aparecen los instrumentos de recogida de información, en los que se explica, cómo, cuándo y de que forma van a ser utilizados. Seguidamente veremos la descripción de la intervención por sesiones. Para finalizar encontramos un análisis de datos y los hipotéticos resultados, ya que es una intervención que no ha podido llevarse a cabo.

El último apartado está centrado en unas reflexiones finales, en las que expongo los logros personales que he obtenido al realizar este trabajo y las conclusiones sobre el mismo. También hago alusión a la consecución de los objetivos expuestos al principio del trabajo.

2.OBJETIVOS

- Analizar los beneficios que genera la educación física escolar en las relaciones sociales.
- Identificar el acoso escolar en la educación física escolar.
- Conocer qué roles genera la educación física escolar y el acoso escolar.
- Identificar quiénes son el sujeto fácil de acoso escolar en la educación física escolar.
- Planificar una propuesta de intervención para la prevención del acoso escolar a través de juegos cooperativos.

3. JUSTIFICACIÓN

3.1 PERSONAL

El acoso escolar o bullying es un tema que está en el día a día de los centros educativos tanto en la etapa de educación primaria como en la de educación secundaria. Muchas veces estas situaciones son justificadas con la expresión “son cosas de niños”. A lo largo de los años en mi etapa educativa he podido presenciar muchas situaciones de acoso escolar. En el colegio creo que no te das cuenta por la edad que uno tiene, y nos creemos que simplemente le estamos riendo las gracias a un compañero. En el instituto la mayoría de la gente es mucho más consciente de la situación, pero aún así se presencian muchas situaciones de este tipo, y las dejamos pasar por el miedo al que dirán, si después se van a meter contigo o simplemente te resulta indiferente porque es algo que no nos afecta.

Considero que es un fenómeno que hay que visibilizar y no restarle la importancia que tiene para que resulte más fácil de evitar y combatir. Esto es algo en lo que se está mejorando ya que cada vez se promueven más campañas. Con todo, considero que no es suficiente y la mejor forma de prevenirlos es educando a las personas y evitando estas situaciones sin importar la edad. Pienso que el área de Educación Física es muy adecuada para poder trabajar sobre esto, ya que me parece que es donde el alumno se puede sentir más libre dentro del centro escolar.

3.2 ACADÉMICA

Un informe de la UNESCO realizado por Delors (1996) dice que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Al profundizar en el de “aprender a vivir juntos”, afirma que deberemos programar situaciones, y proponer actividades que fomenten las habilidades sociales, espíritu de equipo, disponibilidad, adaptabilidad y cooperación. Aprender a convivir requiere enseñar a participar, cooperar, aceptar las decisiones de la mayoría, asumir responsabilidades y colaborar con los demás (...) Por tanto convivir requiere: participar,

dialogar, escuchar, colaborar, aceptar, comunicación, responsabilidad, respeto, tolerancia, apoyo mutuo, generosidad.

El Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.

Según el artículo 27 de este decreto *“Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual. Este plan recogerá todas las actividades que se programen para fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes del alumnado y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.”*

Según el artículo 48 de este mismo decreto, *“Las conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, la orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas, tendrán la calificación de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro, con la consideración de muy graves.”*

Conforme a estos artículos, la ley sanciona estas conductas negativas. En la realidad resulta más complejo ya que autores como Cerezo (2006), Vera (2010) o Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregosa (2012) señalan que las esferas donde puede producirse el acoso escolar es en las zonas donde hay escasa presencia de adultos, tales como el patio o pasillos del colegio. Del mismo modo, se frecuenta también en las aulas, bien cuando estos comportamientos pasan desapercibidos por el docente esté no presente.

Según el Decreto 26/2016, de 21 de julio, de la consejería de educación 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. Uno de los contenidos comunes de etapa del bloque 4 de Educación Física es *“...Comprensión aceptación,*

respeto, tolerancia y no discriminación hacia las normas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.”

3.3 EN BASE A LAS COMPETENCIAS DEL GRADO

Según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en este trabajo se desarrollan las siguientes competencias generales del Grado en Educación Primaria:

COMPETENCIAS DE TÍTULO	APLICACIÓN EN ESTE TRABAJO
Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	Análisis de los elementos del currículo y su aplicación. Puesta en práctica de técnicas, estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Uso de términos propios del área de Educación Física.
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-.	Planificación, diseño y análisis de una intervención en un contexto educativo concreto por medio de una unidad didáctica. Empleo de los conocimientos específicos del área de Educación Física.
Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.	Obtención de datos hipotéticos a través de cuestionarios y la observación directa. Reflexión sobre el trabajo realizado.

<p>Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p>	<p>A través de la lectura informativa de este trabajo de investigación realizado.</p>
<p>Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.</p>	<p>Elaboración de un trabajo en el que se muestran estrategias aptas para realizar estudios de postgrado o para trabajar en el ámbito educativo.</p>
<p>Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.</p>	<p>Diseño y planificación de una intervención que promueve la participación, el respeto entre compañeros, la empatía, la comunicación y la cooperación.</p>

4. MARCO TEÓRICO

4.1 ANTECEDENTES

El psicólogo noruego Dan Olweus fue quien puso nombre al bullying, realizó un estudio sobre el suicidio de algunos adolescentes y descubrió que los jóvenes habían sido víctimas de agresiones físicas y emocionales de parte de los compañeros del colegio. (Lugones, 2017).

Son varios los estudios que relacionan el acoso escolar y la Educación Física desde diferentes puntos de vista. Bejerot, Edgar y Humble (2011) fueron de los primeros en hablar sobre que factores nos pueden ayudar a predecir situaciones de acoso escolar en Educación Física, lo hicieron de forma cuantitativa. Sin embargo, Beltrán, Devís, Peiró y Brown (2012) trataron el tema del acoso escolar y la Educación Física de forma cualitativa realizando entrevistas a sujetos que estaban directamente implicados. Estudiaron experiencias negativas, tanto en la Educación Física como en el deporte escolar a través de las entrevistas realizadas a sujetos considerados inactivos. El propósito se enfocaba en corroborar que la inactividad física suele ser por una causa no deseada y en un gran número de casos se debe a experiencias negativas establecidas en una cultura de rendimiento y la figura masculina dominante en la práctica del ejercicio físico.

Lagunas (2006) llevó a cabo un trabajo sobre la Educación Física y el desarrollo integral del alumnado en esta materia. El fin último de este artículo es dar una visión de las características del desarrollo de los alumnos en todos sus campos durante la etapa de educación primaria y como la Educación Física es una vía adecuada para lograr un desarrollo integral en los alumnos. Para ello enumera cinco tipos de desarrollo: cognitivo, social, afectivo, motor, y moral. También, utiliza los tres ciclos de educación primaria para diferenciar las edades juntándolas cada dos años, de esta forma habla de los cinco tipos de desarrollo en las diferentes etapas de la educación primaria.

Jares (1992) habla sobre los distintos valores que pueden llegar a aportar los juegos cooperativos, la mayoría de ellos fomentan las habilidades sociales.

4.2 ¿QUÉ ES EL ACOSO ESCOLAR O BULLYING?

Para comprender de forma adecuada lo que es este concepto, es importante fijar la diferencia entre bullying y violencia. Dato (2007) explica que el criterio para diferenciar entre violencia y acoso parece estar solamente en la elección de respuesta ofrecida por el estudiante cuando indica: “alguna vez”, se entiende como maltrato, como violencia; sin embargo, si opta por escoger “con frecuencia” se interpreta como acoso o bullying. El carácter reiterado, regular y con el deseo de provocar daño o perjudicar a alguien que usualmente es más vulnerable son las principales características del acoso.

El acoso escolar es definido como un proceso de ataque o intimidación con la intención de producir miedo o angustia en la víctima, la cual es expuesta repetidas veces al mismo y que puede exteriorizarse a través de la agresión física, verbal o amenaza psicológica siendo esto considerado como un incuestionable suceso de desequilibrio físico o psicológico entre los sujetos involucrados (Olweus, 1996).

Según Cerezo (2006), el bullying se caracteriza por ser premeditado y perseverante de un alumno o grupo de ellos dirigido hacia otro alumno sin que exista provocación ni ocasión de réplica. Estos agresores acostumbran a intervenir motivados por el afán de poder, de intimidar, dominar, no obstante, en ocasiones admiten estar actuando movidos por simple diversión. En esta situación la víctima está indefensa, sin oportunidad de réplica ni refuerzos. Las agresiones no tienen que ser obligatoriamente físicas, probablemente las de este tipo sean las menos comunes... Las agresiones verbales resultan mucho más frecuentes, desde el insulto, las amenazas, el correr rumores que tratan de disminuir la estima, e incluso la exclusión social y el aislamiento; en mucho menor nivel se contemplan las agresiones que atacan contra la propiedad o el acoso sexual.

En las distintas investigaciones del acoso escolar o bullying se pueden señalar ciertas características propias; según Díaz (2005) son las siguientes:

- Acostumbra a incorporar comportamientos de diversa naturaleza (amenazas, burlas, intimidaciones, aislamiento sistemático, agresiones físicas, insultos).
- Tiende a ocasionar dificultades que se repiten y se sostienen durante cierto tiempo.

- Crea un abuso de poder, al estar originada por un alumno (el matón), respaldado normalmente en un grupo, contra la víctima que se encuentra vulnerable y que no es capaz de librarse de la situación ella sola.
- A causa de la pasividad o ignorancia de las personas que conviven con las víctimas y agresores se conserva en el tiempo.

Jiménez y Lehalle (2012) declaran que la violencia en niños y niñas es un suceso que se produce de forma reiterada en los colegios, y especialmente, en España.

4.3 ¿QUÉ ROLES GENERA EL ACOSO ESCOLAR?

El acoso escolar crea distintos roles por parte de las personas involucradas. Autores como Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) proponen la presencia del acosador, asistente o ayudante, reforzador, defensor, desconocido-intruso y víctima.

Sin embargo, Zequinão, Medeiros, Pereira y Cardoso (2016), sólo presentan los roles de víctimas, agresores o los que han participado de ambos en diferentes ocasiones y contextos.

Respecto a la figura de la víctima Almeida, Caurcel y Machado (2009, citado en González 2013) han registrado que ciertamente los agresores distinguen a sus víctimas como individuos débiles. Esto se puede entender como una corroboración de que verdaderamente existe un perfil determinado de víctima. Veenstra, Linderberg, Zijlstra, De Winter y Verhulst (2007) sostienen que habitualmente las víctimas suelen ser físicamente débiles, sumisas y rechazadas de tal forma que el agresor sea capaz de manifestar su poder al resto del grupo sin tener que inquietarse por ningún tipo de venganza, ni perder el aprecio de aquellas personas que le importan.

Las características personales de una persona no son las únicas que contribuyen para convertirse en víctima, sino que además las de su círculo de amistades. Las personas con posibilidades de ser victimizadas, tienen mayor riesgo de serlo si su círculo de amigos es rechazado por el grupo o físicamente vulnerable, en comparación con aquellas personas que tienen amigos que poseen prestigio y físicamente fuertes. Actualmente conocemos que tener amistades con un buen estatus social y físicamente fuertes actúa como un elemento de seguridad ante la posibilidad de ser el objetivo de un

agresor (Card y Hodges, 2007). Sainio, Veestra, Huitsing y Salmivalli (2011) declaran que las víctimas que han sido defendidas por sus compañeros, poseen mejor autoestima, y son menos rechazadas, lo que genera que tengan una mejor condición social que aquellas que no han encontrado alguien que los defienda.

Para hablar de la figura del agresor debemos distinguir entre popularidad sociométrica o preferencia social, es decir, de qué forma una persona es admitido por sus iguales y la popularidad distinguida que se relaciona con la clase social en el grupo condicionada por la visibilidad, el impacto y el poder. De modo que, ambos modelos de popularidad son términos distintos hasta el punto de que, un gran número de estudios han confirmado que los agresores no tienen el afecto de sus iguales, esto es, popularidad sociométrica, pese a que son reconocidos como populares y tienen mucha visibilidad en el grupo, esto es, poseen popularidad percibida (Rodkin y Berger, 2008; Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009).

Vaillancourt, Hymel y McDougall (2003) fueron capaces de diferenciar hasta tres tipos diferentes de este rol: los agresores socialmente rechazados, los agresores psicológicamente problemáticos y los agresores líderes con altos niveles de popularidad percibida.

Por otro lado, Sutton y Smith (1999) encontró un vínculo establecido entre la figura del agresor y su nivel de inteligencia social. Es decir, los agresores que tienen grado elevado de inteligencia social y emplean una agresividad indirecta, presentan altos niveles de popularidad percibida, conservan categorías medias en el grupo y evidentemente buenas habilidades sociales.

De modo que, la posibilidad de que un individuo se convierta en agresor va a depender, en parte, de su inclinación a apreciar de forma positiva su posición social dentro del grupo. Igualmente, otros factores personales y contextuales ayudan a disminuir o acrecentar esta posibilidad, como pueden ser, las ideas de autoeficacia o las creencias de que el maltrato es un método para obtener la admiración del grupo. Mientras que, una disposición negativa hacia el maltrato o poseer un grado elevado de empatía hacia la víctima causará el efecto contrario (González, 2013).

4.4 ¿QUÉ BENEFICIOS GENERA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LAS RELACIONES SOCIALES?

Un buen uso de las distintas estrategias educativas durante las clases de Educación Física establece una contribución de mucha importancia para facilitar la formación de valores, puesto que nuestros alumnos aprenden estos valores en los distintos ciclos escolares dejarán marcas que indicaran un futuro significativo (Dalla, 2014).

Según Trianes, Muñoz y Jiménez (2000) las habilidades sociales son una cualidad fundamental en la competencia social y en las relaciones entre iguales. La relación que se establezca con los demás será distinta dependiendo de si el niño tiene capacidades sociales mejores o peores.

Healy, Msetfi y Gallagher (2013) realizaron un estudio que analizaba la percepción hacia la Educación Física de niños con autismo. Con este estudio se verifico que los niños con autismo se percatan de beneficios sociales en la Educación Física, como puede ser el principio de una amistad o el compañerismo, pero mencionando sucesos de acoso en clase.

Los alumnos de 10 a 12 años en el área de la Educación Física experimentan la formación en valores, como puede ser la capacidad de relacionarse con los demás mediante el respeto y la resolución de conflictos a través del respeto por las normas fijadas y el diálogo. Mediante la Educación Física se eluden comportamientos agresivos y de rivalidad, desarrolla el trabajo en equipo, la colaboración y la formación de personas responsables. Si la Educación Física está planteada de forma adecuada evitará discriminaciones relativas al sexo, disminuyendo las influencias de los estereotipos presentes que vinculan el movimiento rítmico y expresivo como correspondiente del sexo femenino y la agresividad, fuerza y competición correspondientes al sexo masculino. También proporciona a los alumnos conocimientos y medios útiles para disfrutar del ocio y del tiempo libre. El juego es considerado un componente que impulsa valores y actitudes positivas y ayuda a la relación entre iguales a través de estos valores (Lagunas, 2006).

Según Vargas y Orozco (2004) una Educación Física de alta calidad es un recurso eficaz e integrador para transmitir tanto a los niños como a los jóvenes las habilidades,

valores, modelos de pensamiento y conocimientos. La Educación Física y el deporte son fundamentales porque dan la oportunidad de afianzar y construir valores como la solidaridad y la cooperación, aumentan la confianza y el respeto hacia uno mismo y hacia los demás, progresan en el desarrollo social, entrenan a las personas para que en un futuro estén preparadas para competir en el mundo laboral, para aprender a trabajar en equipo y convivir en armonía, tolerancia y respeto con sus iguales. Otro de los valores que fomenta la Educación Física en las personas es reforzar el respeto por su cuerpo y por el de los demás, aumenta la autoestima, promueve la disciplina y disminuye la tendencia a generar comportamientos peligrosos.

El juego motor en las clases de Educación Física, es un verdadero formador de relaciones sociales en el que normalmente los participantes experimentan prácticas asociadas a emociones e interacciones que muchas veces producen tensiones entre los participantes. Desde la praxeología, se tiene en cuenta que todos los juegos motores poseen de una organización interna que impone a sus participantes a relacionarse de una forma concreta con los demás, con el tiempo, con el espacio y con el material (Parlebas, 2001). Esta disciplina plantea una separación de los juegos motores justificada en modelos de relaciones que se instauran entre sus participantes y con el espacio. Se identifican cuatro dominios de acción motriz según la interacción entre los participantes:

- Juegos psicomotores en los que entre los participantes no existe interacción motriz.
- Juegos cooperativos en los que dos o más personas cooperan para alcanzar un objetivo común.
- Juegos de oposición en el que se desempeñan relaciones de rivalidad.
- Juegos de cooperación-oposición en los que los participantes cooperan con y se oponen a rivales.

Cuando un alumno o alumna interviene en un juego, cada una de sus respuestas motrices activan determinados grupos musculares, sin embargo, también accionan de forma unitaria, los demás aspectos que le diferencian como persona, dicho de otra manera, sus dimensiones cognitiva, biológica, social y afectiva. De esta forma es cuando la Educación Física tiene sentido, si la entendemos como una pedagogía de las conductas motrices (Lagardera y Lavega, 2005).

Según Lagardera y Lavega (2005) y Lavega (2004), desde la dimensión social se diferencia cuatro formas de conductas motrices:

- Conductas motrices ajustadas, que forman relaciones sociales dirigidas hacia lo que exige la lógica interna del juego.
- Conductas motrices desajustadas, alejadas respecto al tipo de relaciones que pide esa lógica interna del juego.
- Conductas motrices perversas, cuando se incumplen las normas del juego.
- Conductas verbales asociadas al pacto, cuando se forman acuerdos sobre reglas ya fijadas.

Velázquez (2004) especifica dos ideas principales. La primera manifiesta que las actitudes y valores no son innatos, sino que se aprenden, y en consecuencia se pueden educar. La segunda expresa que para estimar si un valor en concreto ha sido interiorizado por un individuo es importante observar las conductas que se muestran en situaciones distintas.

Explica también que las actitudes y los valores son dependientes unos de otros, ya que constituyen un esquema, una manera consecuente y ordenada que condiciona la forma de actuar de las personas. Los valores son ideas que se reducen en actitudes y dichas actitudes se materializan en conductas, por lo que insistir en valores concretos conlleva beneficiar el nacimiento de un conjunto de conductas ligadas a ellos y alentarlas hasta que se transformen en algo común en nuestras clases.

Prat y Soler (2003) establecen tres formas de trabajo para como a través de la Educación Física hay que tratar los valores. La primera forma se encuentra compuesta por las actividades y tareas que se llevan a cabo en el patio, que son propias del área de la Educación Física. Una segunda forma de trabajo que tendría lugar dentro del aula, mediante las tutorías. Para terminar, una tercera forma de trabajo que se llevaría a la práctica como un apartado transversal bajo la cooperación de todo el centro.

La Educación Física procura que los alumnos tengan la capacidad de intervenir en las tareas en grupo como un medio para promover el compañerismo y la colaboración, respetar el criterio de otras personas, una postura de tolerancia respecto a las disparidades presentes entre los individuos y grupos de gente, asumir las reglas de la comunidad, cuidar y respetar los instrumentos de uso colectivo, sensatez respecto al trabajo y responsabilidades asumidas...

Ser responsable en Educación Física implica gestionar con eficiencia los medios y el tiempo para alcanzar el máximo provecho, adaptándose simultáneamente a las modificaciones que sean precisas. Las elecciones en la conciencia de ser responsable por la conveniencia propia y común incitan a ejecutar actos de forma desinteresada. Es la ejecución de la responsabilidad ética de cada persona, del mismo modo que la disposición de deber que tenga cada uno con sus propuestas personales (Marín, 2007).

El objetivo de la Educación Física está dirigido al desarrollo íntegro de los alumnos, por medio de prácticas que les consientan la libre expresión, realizar actividad física por el mero hecho de disfrutar, identificar sus cualidades y limitaciones, diferenciando las rentabilidades que a través de estas cualidades pueden conseguir y aceptando con todo ello el deber de un vivir mejor, trabajando para el cuidado de nuestro cuerpo mientras que también estimula nuestra mente y facilita el bienestar para manejarnos en la sociedad de hoy en día (Dalla, 2014).

4.5 EL ACOSO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Hemos podido comprobar que la Educación Física permite establecer relaciones espontáneas. Según García y Conejero (2010), al mismo tiempo favorece la manifestación de comportamientos y actitudes estigmatizadores, discriminatorios y de rechazo hacia alumnos que debido a su modo de ser característico no se adecuan al canon o modelo hegemónico que demanda la sociedad.

En el ámbito educativo, especialmente en la Educación Física, las relaciones establecidas entre los alumnos se determinan por las diferencias, las cuáles están sujetas a características físicas como la baja estatura, la delgadez o la obesidad entre otras. Precisamente la obesidad es una de las características físicas principales de las que más se habla a día de hoy, esto es por la repercusión que tiene en área de la salud y las consecuencias psicosociales que genera. En un estudio realizado por García y Conejero (2010) muestran que un 70% de los alumnos con sobrepeso muestra una actitud pasiva en el área de la Educación Física.

González (2012) afirma que la víctima genera rechazo y miedo al entorno dónde sufre la violencia, disminuye su rendimiento escolar y pierde la confianza en sí mismo y en los demás. Este rechazo al entorno es la razón por la que nos encontramos con alumnos para los cuales las clases de Educación Física son una verdadera condena que los

expone de forma vulnerable delante de los demás compañeros, este rechazo puede provocar que dejen de realizar cualquier tipo de actividad física o deporte en un futuro.

Bejerot, Edgar y Humble (2011), confirmaron que aquellos niños juzgados como más fuertes entre la edad de 7 y 12 años, al igual que los juzgados como talentosos para la Educación Física (buena coordinación, cierta habilidad motriz, buenas habilidades con la pelota, notables habilidades para interaccionar y sociales...) tienen menos posibilidades de haber sufrido acoso durante este periodo de su vida. En relación con eso, se confirmó que aumenta la frecuencia y el tiempo de sufrir intimidación por parte de los compañeros por tener un rendimiento escaso a nivel motor.

Beltrán, Devís, Peiró y Brown (2012) analizaron relatos basados en experiencias reales, con los que manifestaron que medir el nivel de un alumno con respecto a su grado de habilidad motriz o condición física y el rendimiento interpretado como productividad, derivan a circunstancias que producen competitividad y una alta presión en el alumno. Esto supondría la creación de situaciones que presentan violencia simbólica entre los alumnos en las clases de Educación Física. Coincidiendo con el estudio anteriormente mencionado de Bejerot (2011) es posible determinar que aquellos alumnos con un bajo nivel de condición física y peores cualidades a nivel motriz que en un principio cuentan con más inconvenientes para realizar la práctica físico-deportiva, tienen más posibilidades de vivir experiencias adversas en Educación Física, en consecuencia, de sufrir por parte del resto de compañeros cierto grado de acoso.

Según Martín y Ríos (2014), en un estudio realizado con alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria, cuando se les preguntó acerca de las distintas situaciones que en las clases de Educación Física pueden originar conflicto, se reconocieron 7 situaciones y algunas de ellas propias del contexto de Educación Física: burlas o separación por razones de género establecidas por el profesorado; burlas o separación en base al nivel de habilidad; separación formada por el profesorado por cuestiones del nivel de habilidad, búsqueda exagerada del triunfo con dificultades de aceptación de la derrota, aparición de trampas y existencia de eliminación en las actividades.

Shehu (2009) indica que la humillación es la provocación más recurrente, después son el ataque físico, los juegos peligrosos, el acoso sexual, la injusticia y para terminar la atemorización física a las chicas. Estos resultados exponen la clase de Educación Física como el entorno donde ocurren de forma regular situaciones de humillación entre

iguales (...) Además se precisa que las chicas tienen mayor probabilidad a recibir provocaciones que los chicos, algunas de estas son de clase sexual, lo que demuestra que en la sociedad actual perdura el sexismo.

Melim y Pereira (2015) realizaron un estudio donde analizaban la relación entre el acoso escolar y la Educación Física, tratando de explicar de que modo los sucesos de intimidación repercuten a las víctimas. Los resultados demuestran que los alumnos que habían sufrido acoso escolar tienen más limitaciones y complicaciones para intervenir en las clases de Educación Física. También se comprueba que tienen menos expectativas en lo que respecta al aprendizaje académico, frecuentemente se debe a las situaciones de angustia y desmotivación que han vivido. Para terminar, plantean que los estudiantes que valoran de forma negativa la asignatura de Educación Física podrían tener mayor probabilidad de sufrir acoso escolar.

Al realizar cualquier actividad motriz en clase de Educación Física es posible que nos encontremos con una serie de problemas originados por los alumnos, los cuáles Omeñaca (2008) les agrupa dentro de la siguiente clasificación:

- Conflictos creados por discrepancias en el procedimiento: surgen cuando los participantes no se ponen de acuerdo en la forma de afrontar la actividad motriz.
- Conflictos de naturaleza afectiva: aparecen cuando las características de la actividad no permiten complacer peticiones afectivas de los distintos participantes, estas peticiones no son compatibles.
- Conflictos originados de problemas en el reparto: causados cuando unas cuantas personas quieren y solicitan un objeto común.
- Conflictos derivados de la existencia de percepciones distintas en la misma realidad: se originan cuando un mismo hecho es percibido por los participantes de forma distinta.
- Conflictos marcados por la defensa de intereses contrapuestos: se realiza una interpretación de la realidad por parte de los participantes desde la opción que más ventajas individuales pueden recibir.
- Conflictos derivados de diferencias en personalidad: no se originan tanto en el contexto de la actividad física sino en las discrepancias que existen entre las personas en su forma de ser, trasladadas al ámbito de la actividad.

- Conflictos con el origen en las relaciones de convivencia: relacionados con las relaciones sociales.
- Conflictos de naturaleza étnica y cultural.

Todos estos conflictos pueden llegar a convertirse en violencia escolar si no son tratados y resueltos a tiempo.

4.6 LOS JUEGOS COOPERATIVOS COMO SOLUCIÓN

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999) el aprendizaje cooperativo es definido como una metodología educativa fundamentada en el trabajo en grupos pequeños, normalmente heterogéneos, en los que los alumnos trabajan unidos para progresar en su aprendizaje individual y el aprendizaje de los demás componentes del grupo. Según el enfoque conceptual de Johnson y Johnson (1999) el aprendizaje cooperativo supone la presencia de cinco propiedades fundamentales que se dan durante el trabajo en grupo:

- Interdependencia eficaz de objetivos que se puede complementar con otros, por ejemplo, los de identidad, recursos o roles.
- Interacción impulsora cara a cara.
- Responsabilidad individual, lo que supone que ningún componente del grupo puede tener una actitud pasiva.
- Trabajo en grupos reducidos y habilidades que se producen entre las personas.
- Proceso por el que a través de este el grupo reconoce los comportamientos mostrados a lo largo del desarrollo de la actividad, estableciendo cuáles de estos intervinieron a favor del éxito de la actividad y cuáles han sido desventajosos, para así fortalecer los primeros y con los segundos proponer soluciones.

A día de hoy el aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza-aprendizaje muy significativa, ya que impulsa éxitos en el aspecto académico, afectivo-motivacional y social en la totalidad de los alumnos, sin excluir a los alumnos con necesidades educativas específicas (Gillies, 2006).

El aprendizaje cooperativo se lleva a cabo a través de intercambios verbales lo que supone la interacción de los alumnos, de esta forma exponen sus habilidades sociales. Es fundamental que los estudiantes pongan en práctica unas habilidades de trabajo en

grupos pequeños e interpersonales mínimas que irán evolucionando mientras que se progresa con esta metodología (Johnson y Johnson, 2009).

Jares (1992) asegura que los juegos cooperativos fomentan los siguientes valores:

- Construcción de relaciones sociales positivas: los juegos cooperativos provocan un cambio en las conductas que tienen las personas hacia el juego y hacia ellas mismas fomentando el origen de afecto mutuo en el ambiente.
- Empatía: es la capacidad que tenemos de ponernos en el lugar de alguien y comprender lo que siente o piensa.
- Cooperación: es la capacidad de obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común. Las relaciones que se instauran están asentadas en la mutualidad. A través de experiencias cooperativas se aprende a socializar, compartir y preocuparse por los demás.
- Comunicación: capacidad de exteriorizar nuestro estado de ánimo, conocimientos, percepciones...
- Participación: los juegos cooperativos pretenden que todos los participantes intervengan.
- Aprecio: los juegos cooperativos establecen una imagen positiva de uno mismo y valoran, respetan y manifiestan la relevancia del otro.

Según Orlick (1995) lo extraordinario de los juegos cooperativos está en las distintas libertades que contribuyen al progreso de la cooperación, los buenos sentimientos y el apoyo recíproco. Para entender mejor el funcionamiento de los juegos considera algunas dimensiones de las actividades cooperativas:

- Libres de competir: la peculiaridad que diferencia a los juegos cooperativos del resto de juegos es su estructura interna. Está formada de tal manera que todos los participantes tienen un objetivo común en el juego. Esto les permite no tener que superarse entre ellos para ganar el juego, lo que fomenta las interacciones positivas.
- Libres para crear: la estructura del juego cooperativo nos marca un fin común para todos los participantes, sin embargo, no nos indica qué pasos hay que seguir para llegar a dicho fin. La creatividad de los niños se debe en gran medida a que no saben los límites que han sido impuestos por la sociedad a la hora de

ver o representar el mundo. La creatividad es una forma de solucionar los problemas, en este caso el objetivo del juego.

- Libres de la exclusión: la eliminación o la expulsión en los juegos, genera una diferencia entre los participantes, los ganadores y los que no lo son. Esto provoca una desconfianza en aquellos participantes que han sido eliminados. Los juegos cooperativos rechazan esta idea, de este modo, el error no es castigado y nos permite experimentar en más ocasiones situaciones para corregir los errores.
- Libres para elegir: al dejar elegir a los niños les mostramos respeto y ellos adquieren la creencia de que son capaces de ser autónomos. Los juegos cooperativos posibilitan la iniciativa individual de los participantes.
- Libres de agresión: si para alcanzar el objetivo final del juego hay que trabajar unidos van a disminuir las posibilidades de comportamientos agresivos.

Grineski (1989) analizó el vínculo entre los distintos juegos que realizaban en los colegios y los comportamientos sociales de los alumnos, como resultado de este análisis concluyó con que el juego cooperativo ayuda a originar de forma relevante el origen de conductas prosociales si lo comparamos con juegos basados en la competitividad y los juegos individuales.

Muchos autores establecen diferencias entre el juego cooperativo y el juego competitivo. En el juego cooperativo no encontramos acciones contrarias entre los implicados en el juego, sin embargo, en el juego competitivo se generan situaciones donde se forman relaciones de oposición entre los participantes, lo que no excluye que de igual manera se formen relaciones de cooperación entre los integrantes del mismo grupo (Velázquez, 2004).

Fernández (2002) concluye su trabajo demostrando que la metodología cooperativa nos ofrece ciertas posibilidades como son:

- Progresar en elementos de la formación de los individuos como pueden ser el autoconcepto o autoestima, la responsabilidad personal y la honestidad.
- Incrementar las estimaciones que los mismos alumnos realizan de su destreza física, destreza en los deportes y aspecto físico.
- Incrementar el disfrute por la actividad física de los alumnos.

- Aumentar la valoración de las clases de Educación Física realizadas por el alumnado.
- Favorecer la interrelación entre los alumnos, sin que existan diferenciaciones sexistas.
- Conceder más responsabilidad por los hechos acontecidos en las clases de Educación Física a los alumnos.

Según Kagan (citado en Velázquez, 2013), la participación es un componente imprescindible en el proceso aprendizaje de los alumnos, si no se asegura una participación equitativa o igual, por parte de los participantes, no todos alcanzarán el éxito. Es por ello, que se enfoca en fomentar la igualdad en esa participación a través de la elaboración de estructuras, o formas de disponer la interacción de los alumnos durante las sesiones, concretamente dirigidas a este propósito.

Si no estructuramos la participación equitativa, no aparecerá mágicamente, sin estructura, y la participación voluntaria en los grupos heterogéneos gravitará sobre la participación desigual (Kagan, 2000).

Velázquez (2012) selecciona cuatro estructuras de aprendizaje cooperativo, de las cuáles nosotros nos centraremos en dos de ellas:

- Marcador colectivo: como bien indica el nombre, existe un marcador colectivo de la clase. Para sumar puntos a este marcador cada participante realizará de forma individual o en grupos pequeños la actividad indicada por el docente, de tal modo que según las indicaciones dadas previamente cada persona es responsable de controlar su puntuación, que se añadirá al marcador colectivo.
- Tres vidas: el profesor planteará una actividad con la estructura anterior, el marcador colectivo, de tal forma que el objetivo es realizar la tarea en el menor tiempo posible o conseguir el mayor número de puntos en un tiempo determinado. Una vez que han quedado claras las normas se realizará una primera prueba con un tiempo o puntuación base, dada por el profesor. Los distintos grupos realizarán la actividad, intentando mejorar el tiempo o la puntuación base. En caso de mejorar dicho tiempo o puntuación, la nueva marca será su tiempo o puntuación base a superar, sin embargo, si no lo superan se les dirá que han perdido una vida. Los alumnos tienen un total de tres vidas, cuando pierdan la tercera vida tendrán establecida su marca final. Antes de cada intento

tendrán tiempo para hablar entre ellos y poder seguir una estrategia común, ver en lo que han fallado y así corregirlo.

Lagardera y Lavega (citado en Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues, 2014) afirman que el método interno de los juegos cooperativos dirige a los integrantes del juego a cooperar para lograr una finalidad colectiva e incrementar valores prosociales como pueden ser: el respeto a los demás, la solidaridad, la empatía y la confianza. Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues (2014) añaden que, con esta situación de juego, cuando los integrantes se respetan entre ellos y admiten el desafío de contrastar sus actuaciones con las de los otros equipos, es factible utilizar la competición como un medio pedagógico pacífico. Con los resultados de su trabajo se hace ver que tanto como si se gana como si se pierde se consigue producir emociones positivas intensas.

El kinball fue originado con el propósito de conseguir la combinación que juntara distintos agentes como pueden ser el trabajo en equipo, la competitividad y la salud. Se consigue una alta participación por parte de todos los jugadores dado que tienen que defender cada uno una esquina del campo. El kinball favorece e impulsa la cooperación, el juego limpio, el compañerismo y la inteligencia táctica. De igual forma permite la integración de personas con menos nivel de habilidad puesto que se trata de un deporte muy fácil de entender y todos los alumnos tienen un punto de partida similar (Lara y Cachón, 2010).

5. INTERVENCIÓN

5.1 INTRODUCCIÓN

En este apartado muestro mi intervención. Explicaré el contexto y la muestra de la intervención, así como los métodos de investigación e instrumentos utilizados para la obtención de información. Realizaré una descripción del desarrollo de la intervención.

A través de esta intervención podremos ver qué beneficios tienen la Educación Física escolar en las relaciones sociales de nuestros alumnos. Esta intervención está hecha a través de juegos cooperativos para prevenir posibles casos de acoso escolar.

Debido a la situación de confinamiento durante la pandemia provocada por la COVID-19, que ha dado lugar al cierre de los centros educativos y suspensión total de todo tipo de actividad que no se considere esencial, esta intervención no ha podido llevarse a la práctica de forma real durante el tercer trimestre del curso académico 2019-2020, por lo que el análisis de datos será enteramente hipotético.

5.2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EMPLEADO

Según Chateu (1984), para conseguir información que solo se puede adquirir consultando a las personas, uno de los sistemas más utilizados son los cuestionarios. Las preguntas que usaremos en nuestros cuestionarios son fundamentalmente de carácter cerradas, en las que se proponen opciones y la persona que realiza la encuesta selecciona entre una de estas opciones.

En un cuestionario pueden incorporarse muchos modelos de respuestas y preguntas. Las respuestas normalmente tienen como característica que están ya pre-redactadas, de esta forma el sujeto que realiza el cuestionario tiene que seleccionar la opción que prefiera dentro de las que se le ofrecen. A pesar de esto, cabe la posibilidad de que un cuestionario contenga preguntas abiertas o semiabiertas, donde se admite que el sujeto que lo realiza tenga la oportunidad de comunicar su opinión de una forma menos limitada. La razón por la que al sujeto se le ofrecen respuestas preestablecidas es favorecer al proceso de medición, debido a que las respuestas simples, principalmente las respuestas preestablecidas, viabilizan de gran forma el trabajo de establecer números a las respuestas de los sujetos. De esta forma se completa el objetivo principal de la

utilización de un cuestionario: determinar la presencia de variables concretas en los sujetos que son objeto de estudio (Canales, 2006).

La construcción de un cuestionario implica el intentar explicar los conceptos teóricos del investigador en preguntas y respuestas accesibles para los sujetos que van a ser estudiados, por lo que estar al tanto del lenguaje, la cultura y las formas de expresión de las personas que van a ser investigadas igualmente es muy importante (Canales, 2006).

Utilizaremos también una escala de valoración con el modelo de la escala de Likert, en la que según Fabila, Minami y Izquierdo (2014), el sujeto que es interrogado indicará en qué nivel de acuerdo o desacuerdo está con cada afirmación relacionada con el estudio, a cada una de las respuestas se le da una puntuación más a favor, o por el contrario, más desfavorable.

Según Mendoza (1994), la observación directa significa que el investigador está ahí, en el lugar donde se lleva a cabo la acción, y que está dispuesto para anotar lo que está sucediendo. Cualquier técnica que se utilice para facilitar la capacidad de observación del investigador puede contemplarse como una técnica observacional.

Existen dos tipos de técnicas de observación directa del comportamiento de las personas durante el trabajo de campo: las que suscitan respuestas del lado de los sujetos, que se pueden designar como reactivas; y las que no necesitan la reacción del sujeto de estudio, designadas como no reactivas o no intrusivas (Mendoza, 1994).

Cualquiera de las dos técnicas que escoja el investigador se va a encontrar con dos problemas: el comportamiento de los sujetos se puede ver afectado al saber que están siendo observados; y solo se puede registrar lo que el marco teórico le posibilita ver, es decir que anota una realidad interpretada (Bernard, 1986).

5.3 CONTEXTO Y MUESTRA

Esta intervención está diseñada para desarrollarla durante mi periodo de Practicum II en el área específica de Educación Física. En el CEIP San Fernando he podido ver la realidad de los centros y los grupos sociales que se establecen en el aula, especialmente en el área de Educación Física.

En el CEIP San Fernando disponemos de los siguientes espacios para desarrollar las clases de Educación Física:

- Un gimnasio cubierto, es un poco pequeño, lo que se nota especialmente con los mayores. En el gimnasio hay una sala con todo el material necesario para las clases de educación física.
- El patio del centro: formado por una cancha de baloncesto, un campo de fútbol sala, una pequeña zona con columpios para infantil, que evitamos utilizarla y algo más de patio sin pintar.
- Una sala de usos múltiples: la suelen utilizar los de educación infantil.

Esta intervención tenía la intención de desarrollarse en el curso de 5º de Educación Primaria en el CEIP San Fernando, ya que es el centro educativo donde estaba realizando mis prácticas antes de la suspensión de las clases.

El grupo de 5º de Primaria está formado por 24 alumnos, de los cuales 14 son chicos y 10 son chicas, tienen 10 años. La mayoría de los alumnos se conocen bien entre ellos ya que el centro educativo es de una sola línea y llevan muchos años juntos, es justo por esta razón por lo que los grupos sociales en el grupo de clase están bastante fijados, lo que no quiere decir que no haya un buen ambiente en el aula, sino que ya podemos ver cómo los alumnos a estas edades se juntan por afinidades, gustos en común, etc.

Por lo general es un grupo participativo que no da problemas en el aula. Durante las explicaciones suelen mantener silencio, en caso de que no sea así, al dejar de explicar ellos ya saben que es porque están hablando y se callan esperando a que vuelvas a explicar. Los niveles de habilidad motriz del grupo están adecuados para su edad, es verdad que existen diferencias entre el alumno más hábil del grupo y el alumno menos hábil, pero no supone ningún problema a la hora de adaptar las clases a ambos niveles. En este curso no encontramos a ningún alumno con necesidades educativas especiales.

Hay que destacar dos alumnos los cuales me ha llamado la atención su comportamiento. El primero es una chica a la cual le cuesta relacionarse con sus compañeros, tímida y poco habladora, tanto que a veces parece que no ha entendido la actividad y no es capaz de preguntar las dudas que pueda tener; hay que animarla mucho para que participe. El otro alumno, por el contrario, se hace ver mucho; de vez en cuando utiliza un tono de voz muy elevado para que lo escuches, por lo que hay que recordarle que no por gritar

más se le va a hacer más caso. Me he fijado también que busca mucho la aprobación del profesor.

5.4 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En todos los instrumentos utilizados se prestará especial atención a los datos recibidos por los dos alumnos mencionados anteriormente. En los cuestionarios se trata de variables cualitativas ya que buscan obtener información sobre la participación y la conducta de los alumnos durante las sesiones de Educación Física. Los instrumentos que utilizaría para llevar a cabo la recogida de información han sido:

- Cuestionario de formación de grupos: es un cuestionario formado por una afirmación que tendrán que indicar sí es afirmativa o por el contrario no lo es. A raíz de su respuesta tendrán cuatro afirmaciones entre las que elegir, marcando con una cruz las que sean afirmativas. Son afirmaciones cerradas a excepción de la última, de esta forma podremos recibir explicaciones más concretas. Para terminar, hay otras dos afirmaciones entre las que tendrán que indicar sí son afirmativas o no, en caso de serlo tendrán una respuesta abierta más que añadir. Se trata de un cuestionario que ayuda al docente a ver cómo creen los alumnos que van a funcionar en los grupos, y en caso de ver algo que llame especialmente la atención poder realizar los cambios adecuados.

Este cuestionario se realizará en la primera sesión de la intervención. La actividad de vuelta a la calma será en la que se formen los grupos, al finalizar esta actividad, cuando queden aproximadamente 10 minutos de sesión el docente entregará el cuestionario a todos los alumnos para que lo rellenen. Posteriormente los recogerá por grupos para facilitar el análisis de datos. Este cuestionario se encuentra en el Anexo 2.

- Cuestionario de pruebas cooperativas, 2ª sesión: se trata de un cuestionario dividido por las diez pruebas que han realizado en la sesión. En cada sección hay entre tres y cinco afirmaciones, haciendo un total de cuarenta, sobre posibles hechos ocurridos durante la realización de la prueba, en caso de que ese hecho haya ocurrido o sea afirmativo lo marcarán con una cruz. Esto ayuda al docente a ver que comportamiento ha tenido cada alumno en el grupo y si el grupo ha coincidido a la hora de percibir los distintos comportamientos de cada uno, es

decir, ver la percepción que ha tenido cada alumno de la realidad. Esto a los alumnos les puede ayudar a darse cuenta de ciertos comportamientos que han podido tener en un momento “tenso” de la prueba y que tienen que aprender a controlar. Al final del cuestionario están escritas todas las pruebas y tendrán que marcar las que consideran que podían haber hecho mejor.

Este cuestionario se entregará por el docente a cada alumno en la segunda sesión cuando el grupo haya terminado las pruebas y entregue la ficha grupal de cosas a mejorar en cada prueba. En caso de que a los grupos no les dé tiempo a acabar las pruebas se les recogerá la ficha y entregará el cuestionario en los últimos 10 minutos de la sesión. Según vayan terminando los alumnos, el docente recogerá los cuestionarios. Este cuestionario se encuentra en el Anexo 3.

- Cuestionario de pruebas cooperativas, 4ª sesión: se trata del mismo cuestionario que realizaron en la segunda sesión, de esta forma el alumno puede corregir comportamientos que tuvo en la sesión anterior, siendo consciente de las respuestas que indicó en la realización del cuestionario en la sesión anterior. De cara al docente puede ver la evolución de los alumnos. Al final del cuestionario están escritas todas las pruebas y tendrán que marcar las que han realizado mejor.

Este cuestionario se entregará por el docente a cada alumno en la cuarta sesión cuando el grupo haya terminado las pruebas y entregue la ficha grupal de cosas que han mejorado en cada prueba. En caso de que a los grupos no les dé tiempo a acabar las pruebas se les recogerá la ficha y entregará el cuestionario en los últimos 10 minutos de la sesión. Según vayan terminando los alumnos, el docente recogerá los cuestionarios. Este cuestionario se encuentra en el Anexo 3.

- Autoevaluación y evaluación del grupo: se trata de una escala de valoración del uno al seis de cuatro cuestiones. Estas cuestiones están centradas en la resolución de conflictos. Tendrán que valorar esas cuestiones tanto en sí mismos como en el resto de compañeros del grupo. De esta forma podremos ver comparando las distintas evaluaciones de cada componente grupo cómo ha sido la resolución de conflictos en ese grupo.

Se entregará a todos los alumnos por el docente. Los alumnos estarán colocados por grupos, para así poder recogerlo por grupos también. Se entregará en los

últimos 10 minutos de la última sesión, después de finalizar los partidos de kinball. Esta escala de valoración se encuentra en el Anexo 4.

- Rúbrica de observación directa: es una rúbrica sencilla con tres ítems a evaluar que se utilizará en todas las sesiones a partir de la segunda. Será una valoración general de las cinco sesiones. Como son seis grupos, mi compañera realizará la observación de tres de estos grupos y yo de los otros tres grupos, para así poder realizar de forma más precisa esta observación. Esta rúbrica se encuentra en el Anexo 5.

5.5 DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Tras observar en todos los cursos del centro educativo donde he realizado las prácticas, de la especialidad de Educación Física, los comportamientos y las relaciones sociales establecidas en cada uno de ellos, he podido comprobar que en los cursos superiores empiezan a tener los grupos sociales más establecidos y consolidados. Esto no significa que no se relacionen con gente que no sea de su grupo social. En el curso de 5º de educación primaria estos dos alumnos no tienen un grupo social, lo que les sitúa como posibles víctimas de acoso escolar. Con esta intervención se pretende que los alumnos en cuestión establezcan una mejor relación social con su grupo cooperativo, en el que van a trabajar a lo largo de las diferentes sesiones.

En el primer caso intentaremos que la alumna en cuestión participe en el grupo cooperativo más de lo que lo suele hacer cuando está toda la clase en grupo grande. Creo que, al ser grupos pequeños, de cuatro personas, le puede facilitar el animarse a participar más dentro del grupo. Son juegos cooperativos orientados a la participación de todos los miembros del equipo. De esta forma pueden obtener mejores resultados en los distintos conflictos motrices planteados en las distintas actividades a lo largo de las sesiones. Espero que esta participación vaya en aumento a medida que avanzamos con las sesiones, ya que irá cogiendo más confianza en el equipo cooperativo. Esto lo podremos comprobar a través de los distintos cuestionarios, principalmente en el de la cuarta sesión.

En el segundo caso nos fijaremos principalmente en la forma de comunicarse con el resto de compañeros del equipo, a lo mejor es necesario en algún momento dado tener que dar a este alumno algún toque de atención, pero lo ideal es que si surge algún

conflicto lo resuelvan entre los miembros del equipo. Los juegos cooperativos favorecen la construcción de relaciones sociales positivas y la empatía. Al trabajar en un grupo pequeño, de cuatro personas, es más sencillo ponerse en el lugar del otro, y especialmente si todos tienen que realizar la misma prueba y quieren conseguir buenos resultados en ellas. Espero que la comunicación en el equipo vaya mejorando a lo largo de las sesiones, principalmente por parte de este individuo. Esto lo podremos comprobar principalmente en el cuestionario que completan en la cuarta sesión.

Con el grupo grande de la clase pretendo ver qué beneficios generan los juegos cooperativos, centrándonos principalmente en las relaciones sociales del aula. Los cuestionarios utilizados también me servirán para ver muchos de los comportamientos que hay en el aula y a veces el docente no es capaz de detectar.

Esta intervención se centra mucho en los comportamientos y reacciones que pueden llegar a tener los alumnos a lo largo de las distintas sesiones ante ciertas decisiones, que se tomen en equipo. También trata de ver la imagen que tiene cada alumno de sí mismo, y si son conscientes de estos comportamientos y reacciones para poder mantenerlas en caso de que sean positivas y favorables para el ambiente del grupo y de la clase o, sin embargo, darse cuenta de que hay ciertas cosas que tienen que cambiar porque perjudican al grupo y, por lo tanto, a sí mismos.

En la primera sesión, al final de esta, a la hora de formar los grupos hay que prestar especial atención a los dos alumnos mencionados anteriormente. Nos fijaremos principalmente, si alguna persona de clase genera situaciones de rechazo o discriminación hacia alguno de los dos sujetos en el momento de colocarse en el grupo. Cuando los grupos estén formados se les entregará el “cuestionario de formación de grupos”. Cuando vaya a recoger los cuestionarios lo haré siguiendo el orden, recogiendo seguidos los de todos los componentes de cada uno de los grupos, para que luego nos resulte más sencillo sacar conclusiones de estos, debido a que conviene ver los resultados obtenidos por grupos. Hay que fijarse de forma muy concreta en los grupos en los que estén estos dos sujetos, pero tampoco hay que quitarle importancia al resto, en vista de que todos los equipos cooperativos tienen que funcionar bien a lo largo de las sesiones propuestas para la intervención.

En la segunda sesión se colocarán por los grupos que se formaron en la sesión anterior, y en caso de que el docente haya visto adecuado realizar algún cambio, este es el

momento de hacerlo. Se les explicará a los alumnos que durante las próximas sesiones trabajaran en esos equipos y que se trata de equipos cooperativos, tiene todo el mismo objetivo común. Realizarán las distintas pruebas de la sesión y cuando acaben la sesión realizarán el “cuestionario de pruebas cooperativas, 2ª sesión” de forma individual. A la hora de recoger los cuestionarios también lo haremos por grupos por las mismas razones explicadas anteriormente. Nos fijaremos especialmente en los cuestionarios de nuestros dos sujetos y también en las respuestas de su grupo: en un caso nos interesa especialmente el nivel de participación en el grupo a la hora de dar opiniones, manifestar sus ideas y realizar las distintas pruebas propuestas. En el otro caso nos interesa ver su comportamiento cuando en alguna prueba para la correcta resolución de esta, no todos tiene que ejecutar las mismas acciones, sino que hay distintos roles en la prueba. También nos interesa ver sus reacciones cuando se haya tomado una decisión en su grupo y él no haya estado de acuerdo. Nos fijaremos de igual modo en los cuestionarios de los componentes de los grupos para comprobar que las respuestas de los cuatro integrantes del equipo tienen coherencia entre sí.

La cuarta sesión tiene el mismo planteamiento que la segunda, para que los alumnos puedan corregir comportamientos que hayan podido perjudicar al grupo en los resultados, y así mejorar estos. Cuando realicen de nuevo las pruebas y nos entreguen por orden de los componentes de cada uno de los grupos los cuestionarios ya realizados nos fijaremos otra vez especialmente en las respuestas de los dos sujetos y las de sus grupos correspondientes, viendo si sus respuestas han cambiado. En el primer caso esperamos que su participación en el grupo sea mayor a la hora de tomar decisiones y ejecutar las pruebas ya que al haberlo realizado el día anterior puede sentirse más cómoda para exponer sus ideas. En el segundo caso nos fijaremos si ha mejorado la forma de reaccionar ante ciertas situaciones y en general en el equipo han notado una mejor comunicación por parte de todos.

En las dos últimas sesiones aprenderán a jugar al kinball. En la primera de estas sesiones probarán un juego para controlar el balón y pasársela unos a otros, hay solo un balón para 12 personas así que tendrán que pasársela entre todos participando todos y manteniendo las formas. Después de este juego empezaran a probar situaciones reales de kinball, pero sin jugar un partido. En la última sesión jugaran dos partidos de kinball. El docente no intervendrá en caso de que surja un conflicto, simplemente recordará las normas del juego si es necesario, y entre los alumnos se tendrán que poner de acuerdo

con lo que ha pasado. Al final de la esta última sesión realizarán una autoevaluación y una evaluación al resto del grupo. Realizarán una valoración de todas las sesiones en las que han trabajado en equipo.

5.6 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Nos centraríamos principalmente en las respuestas de los dos alumnos mencionados anteriormente. En el primero de ellos nos interesaría fijarnos en el nivel de participación en el grupo, y cómo lo percibe ella. Nos fijaríamos también en las respuestas de su grupo para ver si tienen coherencia entre sí. En el segundo caso nos centraríamos en el comportamiento del alumno dentro del grupo, y las reacciones que tiene ante las decisiones que tome el equipo. Nos fijaríamos también en las respuestas del equipo para cerciorarnos de que las respuestas son ciertas.

En ambos casos utilizaríamos los instrumentos explicados anteriormente:

- Cuestionario de formación de grupos.
- Cuestionario de pruebas cooperativas, 2ª sesión.
- Cuestionario de pruebas cooperativas, 4ª sesión.
- Autoevaluación y evaluación del grupo.
- Rúbrica de observación directa.

En los cuestionarios podremos ver preguntas relacionadas tanto con la participación en el grupo como con el comportamiento en este y las reacciones ante ciertas decisiones o conflictos propuestos. En el primer caso mencionado nos interesarían fundamentalmente las respuestas ante las preguntas de participación. En el segundo caso nos interesarían más las reacciones y comportamiento en el grupo, por lo que nos fijaríamos más en estas respuestas.

5.7 HIPOTÉTICOS RESULTADOS

Como se ha explicado anteriormente planteo de forma hipotética todos los datos que se muestran a continuación.

En el primer cuestionario creo que la mayoría de los alumnos respondería que se encuentra a gusto en el grupo, aunque lo más probable es que alguno de ellos indicase lo

contrario, podría coincidir con que les toque a dos alumnos que suelen generar disputas entre ellos.

Los resultados serían positivos si todos ellos consideran que van a trabajar bien en sus respectivos equipos. También se podrían considerar positivos si alguno de los alumnos indica que no va a trabajar bien en ese equipo por razones que tienen que ver con su forma de ser individual y no con el resto del grupo. Sin embargo, serían negativos si muchos de ellos consideran que no van a estar a gusto, por los compañeros con los que les ha tocado o por su forma de ser, pero aún así el docente tendría la oportunidad de realizar los cambios en los equipos que él considere oportunos para que funcionen mejor.

Respecto al segundo cuestionario, me interesaría que todos los alumnos muestren una buena participación en el equipo, así como una buena comunicación entre ellos y una eficaz resolución de conflictos, tanto motrices como sociales. En cuanto al tercer cuestionario nos interesarían los mismos resultados que en el segundo, ya que se trata del mismo cuestionario, pero se realizaría otro día, así podría comparar las respuestas de los alumnos con las versión anterior y vería si se han dado cuenta de las cosas que tendrían que mejorar cada uno, observando cualquier evolución. Realizaremos el análisis de datos dividiendo las respuestas en las diez secciones, que son las pruebas que realizarían los alumnos en las sesiones. Primero explicaré los hipotéticos resultados del segundo cuestionario y luego del tercero, para cada una de las pruebas. Es importante centrarnos en los dos alumnos en los que nos enfocamos en esta intervención.

- En la primera prueba, “las piedras”, los resultados generales que espero de la clase serían que han colocado los ladrillos para que todo el equipo haya podido llegar a ellos sin dificultad y que han ido corrigiendo errores a medida que realizaban la prueba. En el primer caso de la intervención no esperaría algo fuera del rango general. En el segundo caso de la intervención marcaría las mismas respuestas que el rango general y añadiría que ha alzado la voz a alguno de sus compañeros en algún momento. Los resultados serían positivos si salieran así, y negativos si por el contrario se viese que a niveles generales los grupos de la clase no han funcionado bien.

La segunda vez que realizarían el cuestionario, sería de esperar que los datos generales mejorarían o se mantendrían para que sean positivos. En el primer caso de la intervención creo que marcaría las mismas respuestas que la vez

anterior, que no se saldría del rango general. En el segundo caso de la intervención para que sean positivos los resultados esperaría que marque las mismas opciones que el marco general de la clase, y que esta segunda vez que realiza el cuestionario no marcaría la opción de que ha alzado la voz a alguno de sus compañeros durante la realización de la prueba.

- En la segunda prueba, “el muro”, los resultados generales que esperaría es que los compañeros se ayuden entre ellos a pasar el muro a pesar de que ellos no lo hubieran pasado todavía, y que una vez que lo hubieran pasado se siguieran ayudando. También esperaría que hubiesen colaborado para llevar a cabo la idea de un compañero, de esta forma los resultados habrían sido positivos. Sin embargo, en el primer caso de la intervención no me sorprendería que una vez que hubiera pasado el muro no ayudaría más a sus compañeros, lo que podría derivar en que no marcaría la respuesta de colaboración para llevar a cabo la idea de un compañero. En el segundo caso de la intervención creo que marcaría la opción de que se ha enfadado porque no se ha llevado a cabo su idea.

Para que los resultados sean positivos la segunda vez que realizarían el cuestionario tendrían que mantenerse los resultados generales. En el primer caso de la intervención esta segunda vez me gustaría ver su nivel de participación indicando que habría colaborado a llevar a cabo la idea de uno de sus compañeros y que habría ayudado, aunque ya hubiese pasado el muro. En el segundo caso esperaría que no marque la opción de que se habría enfadado porque no se ha llevado a cabo su idea, esto indicaría que habría empezado a controlar más sus reacciones.

- En la tercera prueba, “los aros”, creo que los resultados generales serían positivos si muestran que los alumnos se han coordinado con el resto del equipo, que habría habido buena comunicación entre ellos y que habrían probado a sacar los aros de diferentes maneras, lo que conllevaría que muchos de ellos habrían tenido que aportar ideas para poder resolver la prueba. En el primer caso de la intervención, por el contrario, creo que no marcaría la casilla de que habría aportado ideas para la resolución de la prueba. En el segundo caso de la intervención esperaría que los resultados fueran como los generales, sin embargo, no me sorprendería que alguno de los miembros del grupo hubiese indicado que no habría habido buena comunicación entre los miembros del

equipo, ya que si en algún momento existieran malas contestaciones podría derivar a esta respuesta.

Los resultados serían positivos de nuevo si viese que más alumnos que en el cuestionario anterior muestran que se habrían coordinado con el resto del equipo, que habría existido buena comunicación entre ellos. En el primer caso de la intervención mostraría resultados diferentes si marcase la casilla de que habría aportado ideas para la resolución de la prueba, aunque ya fueran realizadas el día anterior. En el segundo caso esperaría que los resultados se mantuvieran igual que los rasgos generales, y sería positivo que, en caso de que el día anterior no fuera así, todos los miembros del equipo indicasen que habría existido buena comunicación entre ellos durante la realización de la prueba.

- En la cuarta prueba, “la figura”, los resultados serían positivos si los equipos indicasen que habrían hablado entre ellos quién podría realizar mejor cada parte de la figura sin que ninguno de ellos marcara que lo habría decidido sin contar con los demás; y que se habrían puesto de acuerdo todos para ver que figura iban a realizar, lo que sería muy complicado. En caso de no hubiesen estado de acuerdo, los resultados serían positivos si muestran que habrían respetado la decisión de la mayoría del grupo sin que hubiese habido enfados. En el primer caso de la intervención creo que las respuestas estarían dentro de la media general del grupo. En el segundo caso de la intervención supongo que se habría enfadado, aunque sea un poco, si no se hubiera realizado la figura que él quería.

Para que los resultados se mantuviesen positivos más equipos tendrían que indicar los resultados que he considerado positivos en el cuestionario anterior, es decir, que todos los equipos se habrían puesto de acuerdo para ver que figura iban a realizar, lo que sería muy probable ya que lo más fácil sería realizar la del día anterior. En el primer caso de la intervención espero que las respuestas se mantuviesen en el rango general de su equipo. En el segundo caso para obtener resultados positivos no tendría que marcar la opción de que se habría enfadado, aunque sea un poco.

- En la quinta prueba, “obstáculos”, para que los resultados sean positivos la mayoría de las respuestas deberían de ser que habrían hablado en equipo para ver quien haría de guía, y nadie marcaría que se ha impuesto para ser el guía.

Respecto a la confianza supongo que dependería del nivel de amistad que tuvieran con la persona que ha hecho de guía. En el primer caso creo que marcaría la respuesta de que le hubiera gustado ser guía, pero no lo habría manifestado, aunque tampoco estoy muy segura de esto ya que ser guía requiere un mayor nivel de participación. En el segundo caso creo que marcaría la respuesta de que se habría impuesto para ser guía, aunque luego lo hubieran hablado en equipo para resolverlo.

Esta segunda vez para que sean positivos, todas las respuestas deberían de ser que se habrían puesto de acuerdo hablando en equipo para ver qué persona hace de guía. En caso de que el guía hubiera sido el mismo que el día anterior deberían de aumentar las respuestas de confianza en esta persona durante la realización de la prueba. En el primer caso de la intervención espero que en el caso de que el día anterior hubiera indicado que quería ser guía y no lo manifestó, esta vez no lo hiciera. En el segundo caso de la intervención para que los resultados sean positivos no tendría que marcar la casilla de que en algún momento se ha impuesto para ser él el guía.

- En la sexta prueba, “el aro de los leones”, los resultados serían positivos si mostraran que habría habido buena comunicación entre los miembros del equipo, para ello tendrían que haber indicado a los compañeros cómo tenían que colocar el aro para les resultará más sencillo pasar por él, y por su parte, los compañeros tendrían que haber colocado el aro según estas indicaciones. En el primer caso de la intervención creo que no habría indicado a sus compañeros, sino que estos la habrían ayudado para superar la prueba sin indicaciones. En el segundo de los casos creo que los resultados serían positivos, aunque cabría la posibilidad de que al dar indicaciones levantaría la voz en algún momento y el resto del equipo indicaría que la comunicación no habría sido buena.

En la segunda vez que rellenan el cuestionario los resultados serían positivos si se mantuvieran como el día anterior o mejorasen. En el primer caso de la intervención, si el día anterior hubiese mostrado que no había dado indicaciones a sus compañeros, sería positivo que esta vez sí que lo hubiera hecho. En el segundo caso de la intervención esperarí que todos los miembros del equipo

marquen que la comunicación habría sido buena, de esta forma los resultados serían positivos.

- En la séptima prueba, “equilibrio”, creo que se hubiesen esperado entre los compañeros del equipo para ir al mismo ritmo, y que en caso de que a algún compañero se le hubiera caído el cono le habrían animado o en su defecto, no habrían dicho nada. De esta forma, los resultados serían positivos. Si los resultados por lo general fueran que cada uno habría ido a su ritmo y que cuando se le hubiese caído el cono a algún compañero le habrían reñido son negativos. En el primer caso de la intervención creo que los resultados serían positivos, como los del rango general. En el segundo caso de la intervención creo que los resultados no serían positivos, sino que habría intentado ir rápido, aunque alguno de sus compañeros no pudiera y si se le hubiese caído el cono a algún compañero le habría reñido.

Para que los resultados hubiesen sido muy positivos la segunda vez, tendrían que indicar que la mayoría de ellos habrían animado a algún compañero cuando hubiese hecho falta, sin embargo, está bien si por lo menos no le hubieran reñido. En el primer caso de la intervención creo que los resultados serían positivos como el día anterior. En el segundo caso de la intervención esperaría ver un cambio en sus respuestas y que esta vez fueran datos como los del rango general, que habría esperado a los compañeros y no les habría reñido, en el caso de que el día anterior no fuera así. Serían datos muy positivos si el sujeto indica que habría animado a sus compañeros.

- En la octava prueba, “acueducto”, para obtener unos resultados positivos el grupo en general tendría que marcar que se habrían puesto de acuerdo con el resto del equipo para seguir un orden a la hora de colocarse, y que no se habrían saltado el orden establecido. Tampoco me sorprendería demasiado que varios marcasen que se habrían ido colocando según se ha dado la situación de la prueba. Lo importante para que fuesen positivos es que la comunicación del equipo habría sido buena. En el primer caso de la intervención creo que marcaría las respuestas generales del grupo. En el segundo caso de la intervención creo que indicaría que se habría saltado el orden establecido por el equipo, y que luego se habrían ido colocando según se ha dado la situación de la prueba, sin

embargo, creo que la opción de que la comunicación habría sido buena no sería marcada.

La segunda vez que realicen el cuestionario para considerar los resultados positivos me interesaría que, respecto al anterior cuestionario, aumentasen las respuestas marcando esta opción o por lo menos se mantuviesen. En el primer caso creo que los resultados serían positivos si marcase las mismas respuestas que la vez anterior sí habían sido positivas, y en caso de que no lo fueran, esta vez si marcaría las opciones para tener unos resultados positivos. En el segundo caso de la intervención los resultados serían positivos si indicasen que ha respetado el orden establecido por el equipo, y marcaría la opción de que la comunicación en este habría sido la correcta.

- En la novena prueba, “pelota al hoyo”, para que los resultados sean positivos tendrían que indicar que habrían hablado en equipo para organizarse, a raíz de esto puede que una persona hubiese dirigido o que hubiesen tenido buena comunicación entre todos y la prueba hubiera salido como esperaban sin que nadie diera las indicaciones, si no marcasen ninguna de estas opciones los resultados serían negativos. En el primer caso de la intervención creo que la opción de que habría aportado ideas para la resolución de la prueba no sería marcada y en caso de que hubiesen elegido a alguien del equipo para dirigir, sería posible que quisiera ser esta persona y no lo hubiese manifestado. En el segundo de los casos creo que los resultados podrían ser tanto positivos como negativos.

Para que los resultados fuesen positivos como la primera vez deberían mantenerse los del día anterior. En el primer caso de la intervención creo que habría un cambio en sus respuestas y que indicaría que habría aportado ideas, aunque fuera alguna del día anterior, me interesaría que muestre su participación para que fuesen positivos. Sería muy positivo si una persona hubiese dirigido en su equipo y por lo menos habría manifestado que le gustaría, en caso de que así fuera. En el segundo caso de la intervención para tener un resultado positivo esperaríamos que todos los miembros del equipo se hubieran organizado para realizar esta prueba.

- En la décima prueba, “pirámide de vasos”, considero que los resultados serían positivos si hubiesen hablado entre todos a la hora de dar las indicaciones, y nadie hubiese seguido indicaciones de otro compañero sin estar de acuerdo y tampoco se hubiese impuesto nadie para que sigan sus indicaciones. En el primer caso de la intervención creo que en el caso de que no hubieran hablado entre todos a la hora de dar las indicaciones marcaría que habría seguido las indicaciones que le ha dado un miembro de su equipo a pesar de no estar de acuerdo. En el segundo caso de la intervención si se da que no hubiesen hablado entre todos a la hora de dar las indicaciones creo que marcaría la opción de que se habría impuesto para dar él las indicaciones. También es muy posible que se hubiera enfadado cuando el resto del equipo no hubiese estado de acuerdo con él.

La segunda vez los resultados serían positivos si mejorasen los del cuestionario anterior. En el primer caso de la intervención espero que no hubiese seguido las indicaciones de ningún compañero sin estar de acuerdo, lo positivo sería que lo hubiesen hablado entre todos. En el segundo caso de la intervención también sería positivo que hubieran hablado entre todos, si no se hubiera dado esta situación esperarí que no marque la opción de que se ha impuesto para que dar las indicaciones.

Por último, en la autoevaluación y evaluación al resto de integrantes del grupo los resultados serían positivos dependiendo de las valoraciones realizadas en cada cuestión. En la primera, cuando ha surgido algún conflicto han impuesto su opinión al resto del grupo, cuanto más se acerque la valoración al 1 más positivos serían los resultados. En la segunda cuestión, que han dado su opinión para la resolución de algún conflicto, cuanto más se acerquen las valoraciones al 6 serían más positivos. En la tercera, que han intentado debatir sobre un conflicto para llegar a un acuerdo, cuanto más se acerque al 6 más positivos serían los resultados. En la última cuestión que indica que cuando se ha tomado una decisión en equipo ha colaborado para su ejecución, aunque no estuviera del todo de acuerdo, también serían más positivos si las valoraciones se acercan al 6.

6. REFLEXIONES FINALES

6.1 SOBRE LA ELABORACIÓN DEL TFG

La asignatura del TFG ha resultado más complicada que otras asignaturas que hayamos podido tener a lo largo de la carrera. Considero que en parte se debe a que no estamos acostumbrados a realizar este tipo de trabajos, por lo que la falta de experiencia hace que no estemos en nuestra zona de confort. En algunos momentos, me ha parecido un tanto difícil enfrentarme a cómo llevar a cabo alguno de los apartados. Creo que los seminarios y la comunicación por correo con el tutor han ido resolviendo las dudas que me han surgido.

Para poder realizar este trabajo de investigación ha sido necesario realizar una búsqueda de información muy completa sobre el tema, y contrastar toda la información extraída de diferentes autores. Esta parte del trabajo tampoco ha resultado sencilla ya que, en no pocas ocasiones, la información no se ajustaba a lo buscado, por lo que hay que comparar y contrastar diversas fuentes.

La propuesta de intervención también me ha resultado algo compleja, pero he tenido la oportunidad de conocer y manejar el currículo de educación primaria, especialmente del área específica de Educación Física, que es donde específicamente he podido empezar a realizar el Practicum II. Considero que la propuesta realizada fomenta valores positivos aportan en el aula un ambiente de igualdad, participación y respeto.

6.2 SOBRE EL TEMA DE ESTUDIO

Personalmente me ha gustado investigar y documentarme más sobre el acoso escolar. Como ya he dicho, me parece que es un tema al que no hay que restarle importancia puesto que hay que eliminarlo de los centros educativos, siendo muchos los niños que todavía se enfrentan a este problema en la actualidad. Como docentes tenemos que hacer todo lo posible para evitar que se den estas situaciones. En el área de Educación Física se establecen relaciones sociales espontáneas, y los profesores tenemos la oportunidad de trabajarlas de distintas formas. En mi caso he elegido los juegos cooperativos, ya que muestran múltiples beneficios tanto para el alumno de forma individual como para el grupo de clase de forma general.

Respecto a los juegos cooperativos, es un tema que siempre me ha llamado la atención, pero nunca me había parado a buscar información sobre él. Documentarme sobre este

tema me ha servido para darme cuenta de la complejidad de este ámbito. He podido aprender sobre ciertas estructuras de participación en el aula a través de los juegos cooperativos. Disponer de más información sobre estas estructuras me ha servido para darme cuenta de que ya había trabajado con ellas en mi etapa escolar, y he podido entender mejor los beneficios que se pueden llegar a conseguir aplicando estas estructuras en las distintas sesiones.

En relación al kinball es un deporte poco conocido, que ofrece una competitividad sana y un grado muy alto de cooperación entre los integrantes de un equipo.

Como inconveniente a destacar en este trabajo ha sido no poder llevar a cabo dicha intervención, ya que he tenido que terminar mi período de prácticas de forma telemática por la pandemia provocada por el COVID-19. Creo que al llevar a cabo la intervención puedes darte cuenta a que puntos hay que prestar más atención y dar mayor importancia en el aula. También te permite ver que aspectos puedes cambiar o mejorar para obtener mejores resultados.

6.3 CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS

A la hora de conseguir los objetivos expuestos al principio del trabajo, unos han resultado más complicados de alcanzar que otros. Algunos de ellos no se han podido conseguir.

El primero de ellos considero que sí que está conseguido, ya que existe un apartado específicamente en la fundamentación teórica en el que se muestran los beneficios de la Educación Física en las relaciones sociales de los alumnos.

El segundo de ellos creo que no se ha conseguido, pero porque no se ha dado el caso de que exista acoso escolar en el centro educativo en el que he estado durante mi período de prácticas.

El tercero de los objetivos creo que sí que se ha conseguido, por lo menos una parte ya que existe un apartado sobre los roles que genera el acoso escolar en la fundamentación teórica.

El siguiente objetivo es identificar quiénes son sujeto fácil de acoso escolar en la Educación Física, también ha sido logrado, ya que la intervención propuesta se centra en dos posibles víctimas.

El último de los objetivos, planificar una propuesta de intervención para la prevención del acoso escolar a través de los juegos cooperativos, no se ha conseguido del todo, ya que existe una planificación, pero no ha podido llevarse a la práctica.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Bejerot, S., Edgar, J., y Humble, M. B. (2011). Poor performance in physical education a risk factor for bully victimization. A case control study. *Acta paediatrica*, 100(3), 413-419.
- Beltrán, V. J., Devís, J., Peiró, C., y Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Bernard, H. R. et alt. (1986). The construction of primary data in cultural anthropology. *Current Anthropology*, 27(4), 382-396.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal en Canales Cerón, M.(coord.) *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. Chile: LOM. 265-287.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., y Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163.
- Card, N. A., y Hodges, E. V. E. (2007). Victimization Within Mutually Antipathetic Peer Relationships. *Social Development*, 16(3), 479-496.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista electrónica de investigación en psicología educativa*, 4 (2), 333-351.
- Chateau, J. (1984). *Guía para la elaboración de cuestionarios y pautas de entrevista*. Santiago de Chile. Flacso (61).
- Dalla, G. (2014). *Los Valores que aporta la Educación Física, el reconocimiento y acompañamiento de las demás áreas curriculares*. Buenos aires: OEI
- Dato, E. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del pueblo.

Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.

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.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Unesco. Madrid: Santillana.

Díaz, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteaudo, M. C. y Torregrosa, M.S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 53-65.

Fabila, A., Minami, H., y Izquierdo, M. (2014). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, (50).

Fernández, J. (2002). La autoestima, la educación física actual y el aprendizaje cooperativo. In *Libro de actas del VI congreso Estatal de Actividades Físicas cooperativas*. Valladolid: La Peonza.

García, J. N. y Conejero, M. A. (2010). Obesidad ¿diferencia o acoso?. Educación física ¿problema u oportunidad?. *TRANCES. Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, (5), 430-453.

Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.

González, P. M. (2013). *El maltrato entre iguales por abuso de poder (bullying): buscando las raíces* [Tesis doctoral]. Universidad autónoma de Madrid.

- González, V. B. (2012). Bullying y acoso escolar durante el desarrollo de las clases de Educación Física: revisión teórico-conceptual. *EmásF: revista digital de educación física*, (15), 73-78.
- Grineski, S. (1989). Children, games, and prosocial behavior: Insight and connections. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 60(8), 20-25.
- Healy, S., Msetfi, R., y Gallagher, S. (2013). 'Happy and a bit Nervous': The experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32.
- Jares, X. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: CCS.
- Jiménez, T., y Lehalle, H. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21, 77-89.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Lagardera, F., y Lavega, P (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (18), 79-101.

- Lagunas, J. M. (2006). Educación física y desarrollo integral. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, (28), 275-296.
- Lara, A. J. y Cachón, J. (2010). *Kinball: los deportes alternativos en la formación del/la docente de educación física*. Universidad de Jaén.
- Lavega, P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En F. Lagardera y P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.
- Lugones, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana De Medicina General Integral*, 33(1). Recuperado de <http://www.revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/277/132>
- Marín, M. N. (2007). *Efectos de un programa de educación física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en el alumnado para la educación primaria*. [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Martín, M. y Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 162-167.
- Melim, F. M. O. y Pereira, M. B. F. (2015). The influence of Physical Education in school bullying: The solution or part of the problem?. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 67(1), 65-83.
- Mendoza, M. (1994). Técnicas de observación directa para estudiar interacciones sociales infantiles entre los Toba. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 21(1), 241-262.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: INDE.

- Omeñaca, J. V. (2008). Educación física, valores étnicos y resolución de conflictos, reflexiones y propuestas de acción. En A. Fraile (coord.), *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (1a ed.). Barcelona: Graó.
- Olweus, D. (1996). Bullying at School: Knowledge Base and an Effective Intervention Program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(1 Understanding), 265-276.
- Orlick, T. (1995). *Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona: Paidotribo.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rodkin, P. C., y Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473-485.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., y Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Shehu, J. (2009). Peer provocation in physical education: experiences of Botswana adolescents. *Educational Studies*, 35(2), 143-152.
- Sutton, J., y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111.
- Trianes, M^a. V., Muñoz, A. M^a. y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y su tratamiento*. Madrid: Pirámide.

- Vaillancourt, T., Hymel, S., y McDougall, P. (2003). Bullying Is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176.
- Vargas, P., y Orozco, R. (2004). La importancia de la educación física en el currículo escolar. *Inter Sedes*, 5(7).
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., y Ormel, J. (2007). The Dyadic Nature of Bullying and Victimization: Testing a Dual-Perspective Theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2012). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (7), 56-64.
- Velázquez, C. (2013). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (400), 11.
- Vera, R. (2010). Violencia en las aulas: el bullying o acoso escolar. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*, 37(2), 7-9.
- Zequinão, M. A., Medeiros, P. de, Pereira, B., y Cardoso, F. L. (2016). Bullying escolar: Um fenômeno multifacetado. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 181-198.

8. ANEXOS

ANEXO 1: Unidad didáctica

5º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JUEGOS COOPERATIVOS



Universidad de Valladolid

Cecilia Campo García

CEIP San Fernando

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN -----	49
FUNDAMENTACIÓN LEGAL -----	49
CONTEXTO -----	49
CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN -----	50
METODOLOGÍA-----	51
TEMPORALIZACIÓN Y SESIONES-----	52
RECURSOS -----	61
COMPETENCIAS -----	61
INTERDISCIPLINARIEDAD -----	63

Justificación

Los juegos cooperativos favorecen en los alumnos actitudes positivas y pro sociales. Además de que les ayuda a mejorar la autoestima, el respeto por los demás, el sentimiento de empatía.

Esta unidad didáctica está compuesta por 6 sesiones en las que realizarán algunos juegos cooperativos en gran grupo, trabajaran en pequeños grupos que se mantendrán en las distintas sesiones para afianzar relaciones sociales con algunos de sus compañeros y se trabajará también mediante estructuras que fomentan la participación del alumnado como son la de marcador colectivo y tres vidas.

Fundamentación legal

Esta unidad didáctica se basa en las siguientes leyes:

El Decreto 26/2016, del 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.

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, dedica el Capítulo II del Título I a la regulación de la educación primaria.

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.

Contexto

Se trata de una clase de 5º de primaria, en la que los alumnos tienen 10 años. Es un grupo de 24 alumnos. Gran parte de la clase tiene familia de procedencia extranjera, pero no ha supuesto problema con ninguno de los alumnos con lo que respecta al idioma. En general la asistencia es buena y no hay problemas de absentismo escolar.

A nivel motriz no hay ninguno que presente dificultades que destaquen, están adecuados para su edad, es verdad que existen diferencias entre el alumno más hábil del grupo y el alumno menos hábil, pero no supone ningún problema a la hora de adaptar las clases a

ambos niveles. En general hay buen ambiente en la clase, como en todas hay grupos de amigos y a la hora de hacer parejas lo puedes ver más, pero no es algo que afecte a la normalidad de las clases. En este curso no encontramos a ningún alumno con necesidades educativas especiales.

Contenidos y criterios de evaluación

BLOQUE	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
B.4 Juegos y actividades deportivas	<ul style="list-style-type: none"> - Uso adecuado de las estrategias básicas del juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación-oposición. - Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio. - Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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. 2. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en juegos y actividades deportivas ya sea como atacante o como defensor. 6. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices. 2.1. Conoce y maneja las estrategias de cooperación, oposición y cooperación-oposición en diferentes juegos y actividades deportivas. 6.1. Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad. 6.3. Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad. 6.4. Acepta y cumple las normas de juego.

B.1 Contenido comunes	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de trabajo individual y en grupo con atención a los diferentes roles y a la responsabilidad individual y colectiva. - Estrategias para la resolución de conflictos: utilización de normas de convivencia, conocimiento y respeto de las normas y reglas del juego, y valoración del respeto a los demás, evitando estereotipos y prejuicios racistas. 	<p>1. 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.</p>	<p>1.2. Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo.</p> <p>1.3. Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.</p>
-----------------------	---	---	---

Metodología

La metodología con la que se trabajará esta unidad didáctica esta basada principalmente en el aprendizaje cooperativo en educación física, de tal forma que cada uno de los grupos tienen un objetivo común en las sesiones. El trabajo cooperativo fomenta:

- la interdependencia positiva entre los miembros del grupo ya que dependen unos de otros para alcanzar su objetivo.
- la interacción promotora, puesto que los miembros del equipo tienen que estar en contacto directo para ayudarse entre ellos durante la resolución de la propuesta motriz planteada.
- La responsabilidad individual, ya que cada uno es responsable de forma individual de una parte del trabajo global del equipo.
- Procesamiento grupal, se debe a que el grupo tiene que procesar toda la información de la que dispone para comentar, debatir y hablar sobre ella de manera común.
- Las habilidades sociales, es el resultado de todo lo anterior.

La forma de resolver y obtener mejores resultados con las propuestas motrices planteadas será a través de la cooperación con el resto de componentes del equipo. Se trabajarán también estructuras de participación como son el marcador colectivo y tres vidas, así nos aseguramos que todos los miembros del equipo participan.

Temporalización y sesiones

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
	SESIÓN 1	SESIÓN 2		
	SESIÓN 3	SESIÓN 4		
	SESIÓN 5	SESIÓN 6		

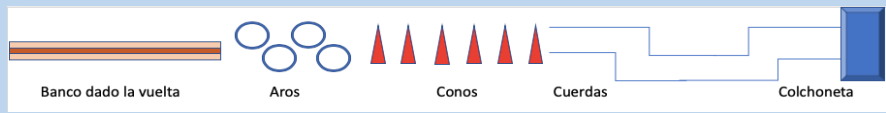
SESIÓN 1: Formación de los grupos cooperativos		Participantes: 24
Material	- Bancos y aros	
Duración	1 hora	
Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo grande - Grupos de cuatro 	
Introducción	Se les preguntará a los alumnos que saben sobre los juegos cooperativos, y se les hará una breve introducción a ellos.	
Parte principal	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenarse en el banco: todos los alumnos se pondrán de pie en los bancos del gimnasio, y tendrán que ordenarse según las indicaciones que el docente indique: por altura, por fecha de cumpleaños, etc. La norma es que ninguno de los alumnos puede tocar el suelo, en caso de que lo toquen se subirá al banco de nuevo en el lugar donde se ha caído. - El lago de aros: tienen que cruzar de un lado a otro del gimnasio pisando solo dentro de los aros. La mitad de una clase empieza en un lado y la otra mitad en el otro. Los aros están colocados formando un reloj de arena, por lo que la parte central está estrechada. 	
Vuelta a la calma	- Lata de sardinas: se les va dando indicaciones sobre como tienen que ser los grupos, y se colocarán en el suelo	

simulando una lata de sardinas. Al principio serán indicaciones como, por ejemplo, lata de sardinas de gente con playeros blancos y cosas similares. En un determinado momento el docente dirá que las normas son sumatorias, por lo que tendrán que cumplir todas las anteriores. Las consignas para la formación de los grupos serán las siguientes: grupos de cuatro personas, tienen que ser lo más mixtos posibles, tienen que tener a una persona con un gomets de cada color. Previamente a este juego se les habrá repartido a los alumnos unos gomets que los clasifican en tres grupos a rasgos muy generales.

- Amarillo: gente que por lo general participa mucho en clase y presenta buenas habilidades sociales.
 - Rojo: gente que por lo general no participa demasiado en clase y presenta algún problema con las habilidades sociales.
 - Azul y verde: gente neutra, no destaca por tener buenas habilidades sociales, pero tampoco presenta ningún problema.
- Después de esto se les dará una ficha que tendrán que completar individualmente. estos serán los grupos con los que trabajaremos en las siguientes sesiones, el docente revisará posteriormente las fichas y considerará si debe realizar algún cambio.
 - Ir a beber agua.

SESIÓN 2: circuito de retos cooperativos		Participantes: 24
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Conos, chinos, aros, picas, tubos de cartón, pelota de plástico, ladrillos, cuerda, caja, vallas, antifaz, colchonetas, goma elástica, cuerda fina/hilo, vasos de plástico, cartón con agujeros y un cronómetro por equipo. 	
Duración	1 hora	
Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de cuatro personas 	
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> - Se les explicará el objetivo de cada una de las pruebas y habrá un encargado en cada grupo de llevar un reloj con cronómetro para medir lo que tardan en hacer las pruebas. 	
Parte principal	<ul style="list-style-type: none"> - Las piedras: tendrán que pasar de un punto a otro sin pisar el suelo, solo disponen de 5 ladrillos, si alguno de los miembros toca el suelo, volverán a empezar. - El muro: habrá una cuerda colocada a una altura determinada, que ellos no la puedan saltar solos, y no la pueden pasar por debajo. Tienen que cruzar todos los miembros del equipo sin tirarla. Se pondrán colchonetas en el suelo por seguridad. - Los aros: habrá 6 aros metidos en una pica, tendrán que sacar los aros sin tocarlos con la mano y sin golpear la pica. - La figura: habrá unas figuras impresas que los alumnos tendrán que imitar. - Obstáculos: habrá una serie de obstáculos como conos, picas y vallas. Tendrán que atravesar el pequeño circuito todos los miembros del equipo, pero tres de los miembros tendrán los ojos tapados con un antifaz. - El aro de los leones: habrá un aro por el que tienen que pasar todos los miembros del equipo. Las condiciones son que el aro no puede tocar el suelo, y el que esta pasando por dentro 	

	<p>en ese momento no puede tocar el aro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio: los alumnos tendrán que pasar 10 chinos llevándolos en la cabeza de un lado a otro, el equipo tiene que pasar unido. En caso de que se caiga un cono le pueden recoger a la vuelta y volver a intentarlo. - El acueducto: tienen que llevar una pelota hasta una caja, para ello solo pueden utilizar el cartón de unos rollos de papel, habrá cuatro rollos, la norma es que en el momento en que tienes la pelota en tu cartón no puedes avanzar andando. - Pirámide de vasos: habrá una goma elástica con cuatro cuerdas atadas, cada miembro del grupo agarrará una cuerda para así manipular la goma como ellos decida. Tendrán que formar una pirámide de vasos, los vasos solo pueden ser movidos con la goma elástica. - Pelota al hoyo: habrá un cartón con varios agujeros, uno de ellos estará marcado, el de la esquina. Se colocará una pelota en la esquina que une la diagonal con el agujero marcado. El objetivo es que la pelota llegue al agujero que está marcado sin colarse por los que no lo están. <p>Al terminar cada una de las pruebas rellenarán una ficha de cosas que han hecho bien y cosas que pueden mejorar. (Anexo 1)</p>
Vuelta a la calma	<ul style="list-style-type: none"> - Después rellenarán una ficha individual sobre su comportamiento y el de sus compañeros durante las pruebas. - Ir a beber agua

SESIÓN 3: marcador colectivo y tres vidas		Participantes: 24
Material	- Bancos, aros, conos, cuerdas, colchonetas y ladrillos	
Duración	1 hora	
Organización	- Grupos de cuatro personas	
Introducción	Calentamiento	
Parte principal	<p>Se hará el mismo circuito recreado 6 veces, uno para cada equipo.</p> <p>Tienen que conseguir llevar el mayor número de ladrillos, a modo de bandeja, al otro lado del circuito en el tiempo determinado por el docente. Por cada viaje solo pueden llevar un ladrillo y tienen que participar todos los miembros del equipo. En caso de que se les caiga el ladrillo, la persona a la que se le ha caído vuelve a empezar en “el obstáculo” que le toque pasar. Hasta que un ladrillo este en la colchoneta, no puede salir con el siguiente.</p> <p>A cada miembro del equipo se le pondrá una limitación, son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uno tendrá los ojos tapados. - Uno solo puede andar de espaldas - Uno solo puede ir a la pata coja. - Uno puede utilizar solo una mano. <p>El circuito es el siguiente:</p>  <p>El diagrama muestra un camino lineal con los siguientes obstáculos: un banco dado la vuelta, tres aros, cinco conos, un obstáculo de cuerdas y una colchoneta al final.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El banco dado la vuelta tienen que pasarlo en equilibrio. - Solo pueden pisar dentro de los aros. - En los conos tienen que hacer zigzag. - Tienen que pasar entre las dos cuerdas y dejar el ladrillo en la colchoneta. <p>Utilizaremos la estructura de marcador colectivo, ya que cada ladrillo</p>	

	<p>que consigan dejar en la colchoneta sumará un punto para el marcador de clase.</p> <p>Después dejaremos tiempo a los equipos para que se vuelvan a organizar, y realizarán de nuevo el circuito, utilizaremos el sistema de las 3 vidas.</p>
Vuelta a la calma	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger el material. - Ir a beber agua

SESIÓN 4: circuito de retos cooperativos		Participantes: 24
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Conos, chinos, aros, picas, tubos de cartón, pelota de plástico, ladrillos, cuerda, caja, vallas, antifaz, colchonetas, goma elástica, cuerda fina/hilo, vasos de plástico, cartón con agujeros y un cronómetro por equipo. 	
Duración	1 hora	
Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de cuatro personas 	
Introducción	<p>Daremos a los grupos la ficha completada del circuito realizado en la sesión 2, para que vean que es lo que podían mejorar en cada prueba. Volverán a realizar el circuito, intentando mejorar sus marcas. El encargado del cronómetro será distinto al del día anterior.</p>	
Parte principal	<ul style="list-style-type: none"> - Las piedras: tendrán que pasar de un punto a otro sin pisar el suelo, solo disponen de 5 ladrillos, si alguno de los miembros toca el suelo, volverán a empezar. - El muro: habrá una cuerda colocada a una altura determinada, que ellos no la puedan saltar solos, y no la pueden pasar por debajo. Tienen que cruzar todos los miembros del equipo sin tirarla. Se pondrán colchonetas en el suelo por seguridad. - Los aros: habrá 6 aros metidos en una pica, tendrán que 	

sacar los aros sin tocarlos con la mano y sin golpear la pica.

- La figura: habrá unas figuras impresas que los alumnos tendrán que imitar.
- Obstáculos: habrá una serie de obstáculos como conos, picas y vallas. Tendrán que atravesar el pequeño circuito todos los miembros del equipo, pero tres de los miembros tendrán los ojos tapados con un antifaz.
- El aro de los leones: habrá un aro por el que tienen que pasar todos los miembros del equipo. Las condiciones son que el aro no puede tocar el suelo, y el que esta pasando por dentro en ese momento no puede tocar el aro.
- Equilibrio: los alumnos tendrán que pasar 10 chinos llevándolos en la cabeza de un lado a otro, el equipo tiene que pasar unido. En caso de que se caiga un cono le pueden recoger a la vuelta y volverlo a intentar.
- El acueducto: tienen que llevar una pelota hasta una caja, para ello solo pueden utilizar el cartón de unos rollos de papel, habrá cuatro rollos, la norma es que en el momento en que tienes la pelota en tu cartón no puedes avanzar andando.
- Pirámide de vasos: habrá una goma elástica con cuatro cuerdas atadas, cada miembro del grupo agarrará una cuerda para así manipular la goma como ellos decida. Tendrán que formar una pirámide de vasos, los vasos solo pueden ser movidos con la goma elástica.
- Pelota al hoyo: habrá un cartón con varios agujeros, uno de ellos estará marcado, el de la esquina. Se colocará una pelota en la esquina que une la diagonal con el agujero marcado. El objetivo es que la pelota llegue al agujero que está marcado sin colarse por los que no lo están.

Al terminar cada una de las pruebas rellenaran una ficha con cosas que ya han mejorado y las que se pueden mejorar más todavía más.

	(Anexo 2)
Vuelta a la calma	<ul style="list-style-type: none"> - Completarán una ficha por equipos para ver cosas que ya han mejorado y las que se pueden mejorar todavía más. - Individualmente rellenarán la misma ficha que en la sesión 2 para ver si han mejorado alguno de los comportamientos. - Ir a beber agua

SESIÓN 5: kinball		Participantes: 24
Material	- Pelota grande de aire y petos	
Duración	1 hora	
Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Dos grupos - Grupos de cuatro 	
Introducción	<p>Dividiremos a la clase en dos grupos y realizaran un juego de pasarse la pelota grande en circulo, para que se vayan acostumbrando al manejo de esta. Una vez dividida la clase cada grupo realizará un círculo dejando un brazo de distancia entre unos y otros. Tendrán que pasarse el balón según las indicaciones del profesor, por ejemplo, al de al lado, saltándonos al de al lado y que le llega el siguiente, enfrente, etc.</p> <p>Después procederemos a explicar las normas del kinball.</p> <p>El objetivo del juego es conseguir defender y controlar el balón antes de que toque el suelo.</p> <p>Los puntos se obtienen cada vez que un equipo contrario comete una falta.</p> <p>En juego, uno de los tres equipos tiene la posesión del balón, siendo el equipo atacante. Los jugadores deben "llamar" a uno de los otros dos equipos diciendo "OMNIKIN" seguido del color del equipo que deberá defender el balón.</p> <p>En cada golpeo de ataque todos los miembros del equipo deben estar en contacto con el balón.</p>	

	<p>Una vez golpeado el balón, el equipo llamado deberá defender y controlar el balón con cualquier parte de su cuerpo antes de que toque el suelo.</p> <p>Si el equipo defensor no controla el balón antes de que toque el suelo, cada uno de los otros dos equipos recibirá un punto. Si el balón se controla antes de tocar suelo, el equipo defensor pasa al ataque y tiene 10 segundos para lanzar el balón a un equipo contrario.</p>
Parte principal	<ul style="list-style-type: none"> - Probaran a jugar situaciones reales de kinball, nadie sumará puntos para ir cogiendo la dinámica.
Vuelta a la calma	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de material. - Ir a beber agua

SESIÓN 6: kinball		Participantes: 24
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Pelota grande de aire y petos 	
Duración	1 hora	
Organización	<ul style="list-style-type: none"> - Dos grupos - Grupos de cuatro 	
Introducción	<p>Calentamiento inicial.</p> <p>Dividiremos a la clase en dos grupos y realizaran un juego de pasarse la pelota grande en circulo, para que se vayan acostumbrando al manejo de esta. Una vez dividida la clase cada grupo realizará un círculo dejando un brazo de distancia entre unos y otros. Tendrán que pasarse el balón según las indicaciones del profesor, por ejemplo, al de al lado, saltándonos al de al lado y que le llega el siguiente, enfrente, etc.</p>	
Parte principal	<p>Jugaran dos partidos de kinball, de 10 minutos cada uno. Habrá un descanso en medio de 3 minutos para reestablecer la estrategia de</p>	

	equipo. Entre los partidos también habrá unos 3 minutos de descanso.
Vuelta a la calma	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de material - Rellenar la autoevaluación y evaluación del equipo.

Recursos

- Recursos espaciales: se harán actividades en el gimnasio y en el patio del centro educativo.
- Recursos didácticos: que pueden ser visuales, mostrando como se hace alguna actividad; y verbales dando las explicaciones necesarias para las actividades.
- Recursos materiales: Conos, chinos, aros, picas, tubos de cartón, pelota de plástico, ladrillos, cuerda, caja, vallas, antifaz, colchonetas, goma elástica, cuerda fina/hilo, vasos de plástico, cartón con agujeros y un cronómetro por equipo.

Competencias

- Competencia en comunicación lingüística: se refiere a la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología: la primera alude a las capacidades para aplicar el razonamiento matemático para resolver cuestiones de la vida cotidiana; la competencia en ciencia se centra en las habilidades para utilizar los conocimientos y metodología científicos para explicar la realidad que nos rodea; y la competencia tecnológica, en cómo aplicar estos conocimientos y métodos para dar respuesta a los deseos y necesidades humanos.
- Competencia digital: Implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información.
- Aprender a aprender: Es una de las principales competencias, ya que implica que el alumno desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él,

organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo.

- Competencias sociales y cívicas: Hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: Implica las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos.
- Conciencia y expresiones culturales: Hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura.

BLOQUE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	COMPETENCIA
B.4 Juegos y actividades deportivas	Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices.	Aprender a aprender
	Conoce y maneja las estrategias de cooperación, oposición y cooperación- oposición en diferentes juegos y actividades deportivas.	Social y cívica
	Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad.	Iniciativa y espíritu emprendedor
	Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.	Social y cívica
	Acepta y cumple las normas de juego.	Social y cívica
B.1 Contenido comunes	Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo.	Lingüística
	Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.	Social y cívica

Interdisciplinarietà

Esta unidad didáctica trabaja algunos contenidos de otras asignaturas como, por ejemplo:

- Ciencias de la naturaleza, el bloque 2: el ser humano y la salud.
 - o La relación con los demás. La toma de decisiones: criterios y consecuencias. La resolución pacífica de conflictos.
 - o Estrategias de relación social. Ocio saludable.
 - o La igualdad entre hombres y mujeres.
- Ciencias sociales, el bloque 1: contenidos comunes.
 - o Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo desarrollando habilidades sociales que favorezcan la colaboración, la igualdad entre hombres y mujeres y valorando la importancia de la contribución de todos.
 - o Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante, aceptando las diferencias de los distintos grupos humanos, entre otros, del pueblo gitano.
- Lengua, el bloque 1: comunicación oral, hablar y escuchar.
 - o Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
 - o Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, participar en encuestas, entrevistas y debates.

ANEXO 2: Cuestionario de formación de grupos

1ª SESIÓN – CUESTIONARIO: FORMACIÓN DE GRUPOS
Alumno:
Componentes del grupo: _____, _____ y _____
Creo que puedo trabajar bien en este equipo
SÍ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> NO
En caso de haber elegido NO, indica marcando con una cruz si es por alguna de estas razones:
<input type="checkbox"/> Solo trabajo bien con los que considero mis amigos.
<input type="checkbox"/> Soy una persona generalmente introvertida y me cuesta compartir mis ideas en grupo.
<input type="checkbox"/> Prefiero trabajar de forma individual.
<input type="checkbox"/> Otra razón, indica cuál:
En caso de haber elegido SÍ, indica marcando con una cruz si es por alguna de estas razones:
<input type="checkbox"/> Suelo trabajar bien con todo el mundo.
<input type="checkbox"/> Soy una persona generalmente extrovertida y no me cuesta compartir mis ideas en grupo.
<input type="checkbox"/> Me gusta más trabajar en grupo que de forma individual.
<input type="checkbox"/> Otra razón, indica cuál:
Me llevo especialmente bien con alguno de los miembros del grupo
SÍ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> NO
Indica quien:
Me llevo especialmente mal con alguno de los miembros del equipo
SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Indica quien:

Cuestionario: formación de grupos “(elaboración propia).”

ANEXO 3: Pruebas cooperativas – 2ª sesión y 4ª sesión

LAS PRUEBAS COOPERATIVAS		Alumno:
1- LAS PIEDRAS	<input type="checkbox"/> Hemos colocado los ladrillos de tal forma que todo el equipo ha podido llegar a ellos sin dificultad. <input type="checkbox"/> Hemos ido corrigiendo errores a medida que avanzábamos en la prueba. <input type="checkbox"/> He alzado la voz a alguno de mis compañeros.	
2- EL MURO	<input type="checkbox"/> He ayudado a mis compañeros a pasar el muro, aunque yo no lo hubiera pasado todavía. <input type="checkbox"/> Cuando he pasado el muro ya no he ayudado a mis compañeros. <input type="checkbox"/> Me he enfadado porque no se ha llevado a cabo mi idea. <input type="checkbox"/> Me ha parecido mejor la idea de un compañero y he colaborado para llevarla a cabo.	
3- LOS AROS	<input type="checkbox"/> Me he coordinado con el resto del equipo para que los aros no tocaran la pica. <input type="checkbox"/> He aportado ideas para la resolución de la prueba. <input type="checkbox"/> Ha habido buena comunicación entre los miembros del equipo. <input type="checkbox"/> Hemos probado a sacar los aros de diferentes maneras con cada aro.	
4- LA FIGURA	<input type="checkbox"/> He elegido yo que persona de la figura quería representar sin esperar a hablarlo con mis compañeros. <input type="checkbox"/> Hemos hablado en equipo quien podría realizar mejor cada parte de la figura. <input type="checkbox"/> Nos hemos puesto todos de acuerdo en realizar la figura. <input type="checkbox"/> En caso de no haber estado de acuerdo me he enfadado, aunque sea un poco, porque no se me ha hecho caso. <input type="checkbox"/> En caso de no haber estado de acuerdo he respetado lo que decía la mayoría del grupo.	
5- OBSTÁCULOS	<input type="checkbox"/> Me he impuesto y he decidido ser la persona que ha hecho de guía. <input type="checkbox"/> Hemos hablado en equipo quién era la persona del grupo que haría de guía. <input type="checkbox"/> He confiado en todo momento en la persona que ha sido guía en mi equipo. <input type="checkbox"/> Me hubiera gustado ser guía, pero no lo he manifestado al resto del equipo.	

6- ARO DE LOS LEONES	<input type="checkbox"/> He indicado a mis compañeros como podían colocar el aro para que a mi me resultará más sencillo pasar por este. <input type="checkbox"/> He colocado el aro según las indicaciones del compañero que estaba pasando con él para facilitarle su labor. <input type="checkbox"/> La comunicación entre el equipo ha sido buena
7- EQUILIBRIO	<input type="checkbox"/> He esperado al resto de compañeros para ir todos al mismo ritmo. <input type="checkbox"/> Cuando se le ha caído el cono a un compañero le he “reñido” sin pensar como se ha podido sentir. <input type="checkbox"/> Cuando se le ha caído el cono a un compañero le he animado sabiendo que lo íbamos a coger a la vuelta. <input type="checkbox"/> He ido rápido sin adaptarme al ritmo de mis compañeros de equipo.
8- ACUEDUCTO	<input type="checkbox"/> Me he puesto de acuerdo con el resto del equipo para seguir un orden a la hora de colocarnos. <input type="checkbox"/> Me he saltado el orden establecido por el resto del equipo. <input type="checkbox"/> Nos hemos ido colocando según se ha dado la situación en la prueba. <input type="checkbox"/> La comunicación entre el equipo ha sido buena
9- PELOTA AL HOYO	<input type="checkbox"/> He aportado ideas para realizar mejor esta prueba. <input type="checkbox"/> Hemos hablado en equipo para organizarnos. <input type="checkbox"/> He confiado en que un miembro del equipo nos dirigiera a todos. <input type="checkbox"/> Me hubiera gustado ser el que dirige, pero no lo he manifestado al resto del equipo. <input type="checkbox"/> Nadie ha dirigido al equipo, pero al tener buena comunicación entre todos la prueba ha salido como esperábamos.
10- PIRÁMIDE DE VASOS	<input type="checkbox"/> He seguido las indicaciones que me daba un miembro del equipo a pesar de no estar de acuerdo. <input type="checkbox"/> Hemos hablado entre todos a la hora de dar las indicaciones. <input type="checkbox"/> He impuesto alguna de mis indicaciones a un compañero sin saber si el resto estaban de acuerdo o no. <input type="checkbox"/> Me he enfadado cuando el resto del equipo no ha estado de acuerdo conmigo.

Cuestionario: Pruebas cooperativas “(elaboración propia).”

ANEXO 4: Autoevaluación y evaluación del grupo respecto a la resolución de conflictos

AUTOEVALUACIÓN DE JUEGOS COOPERATIVOS		Alumno:					
Valora del 1 al 6 las siguientes cuestiones, siendo 1 que estas poco de acuerdo con la afirmación y 6 que estas totalmente de acuerdo.							
CUESTIÓN	1	2	3	4	5	6	
Cuando ha surgido un conflicto he impuesto mi opinión al resto del grupo.							
Cuando ha surgido un conflicto he dado mi opinión al respecto para la resolución de este.							
Cuando ha surgido un conflicto he intentado debatir sobre ello para llegar a un acuerdo con el resto del grupo.							
Cuando se ha tomado una decisión con la que no estaba de acuerdo he colaborado con el resto del grupo.							

Autoevaluación de juegos cooperativos “(elaboración propia).”

EVALUACIÓN AL GRUPO DE JUEGOS COOPERATIVOS		Compañero:					
Valora del 1 al 6 las siguientes cuestiones, siendo 1 que estas poco de acuerdo con la afirmación y 6 que estas totalmente de acuerdo.							
CUESTIÓN	1	2	3	4	5	6	
Cuando ha surgido un conflicto ha impuesto su opinión al resto del grupo.							
Cuando ha surgido un conflicto ha dado su opinión al respecto para la resolución de este.							
Cuando ha surgido un conflicto ha intentado debatir sobre ello para llegar a un acuerdo con el resto del grupo.							
Cuando se ha tomado una decisión con la que no estaba de acuerdo ha colaborado con el resto del grupo.							

Evaluación al grupo de juegos cooperativos “(elaboración propia).”

ANEXO 5: Rúbrica de observación

	NO	A VECES	SÍ
Acepta formar parte del grupo que le corresponda y el resultado de las competiciones con deportividad.			
Acepta y cumple las normas de juego.			
Explica a sus compañeros las características de un juego practicado en clase y su desarrollo.			

Rúbrica de observación “(elaboración propia).”