



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Mejora de las relaciones interpersonales a través
del juego cooperativo

Autor

Marta Gil Cestero

Director

Jorge Mancebón Gil

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2017/2018

Índice

1. Introducción	6
2. Justificación del proyecto	6
3. Marco teórico	7
3.1 El juego cooperativo	7
3.2 Las diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo	11
3.3 Características del aprendizaje cooperativo	13
3.4 Investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y los juegos cooperativos	15
3.5 Dificultades que pueden surgir en la práctica de los juegos cooperativos	17
4. Objetivos del proyecto	18
5. Contextualización	18
5.1 El centro	18
5.2 Tratamiento de la asignatura de PE (PHYSICAL EDUCATION)	21
5.3 Características del alumnado	24
5.4 Comparación normativa	24
5.4.1 La educación física en el currículo inglés	24
5.4.2 La educación física en la LOMCE	25

6. Procedimiento y diseño de la intervención	26
6.1 Metodología cualitativa	28
6.2 Recogida de información	31
6.3 Análisis y resultados del diario de intervención y resultado de las entrevistas	32
6.3.1 Conductas cooperativas observadas	33
6.3.2 Conductas no cooperativas o problemáticas observadas	36
6.3.3 Grado de interés y disfrute observado	37
6.3.4 Diario de las reflexiones del alumno	37
6.3.5 Resultados de las entrevistas	39
7. Evaluación de la intervención	40
8. Conclusiones	42
9. Limitaciones del estudio y propuestas de futuro	43
10. Bibliografía	46
11 Anexos	48
ANEXO I: Currículo nacional inglés en EF	48
ANEXO II: Currículo de EF en la LOMCE	52
ANEXO III: Rúbricas usadas en la intervención	54
ANEXO IV: Sesiones del proyecto	56

Título del TFG

Mejora de las relaciones interpersonales a través del juego cooperativo.

Title (in english)

Improvement of interpersonal relationships through cooperative game.

- Elaborado por Marta Gil Cestero.
- Dirigido por Jorge Mancebon Gil
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2018
- Número de palabras (sin incluir anexos): 10.956

Resumen

Por medio de los juegos cooperativos tenemos la posibilidad real de la participación conjunta de los alumnos. Ya que el juego cooperativo requiere de la participación de todos los integrantes del grupo para lograr finalizar la actividad con éxito. Este trabajo consiste en validar que mediante el uso de los juegos cooperativos podemos mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos de diferentes clases. Para ello se llevo a cabo un proyecto, en un contexto muy especial como es Reino Unido, donde se analizaron tanto las causas de estas malas relaciones entre alumnos, como las consecuencias que tuvieron los juegos cooperativos y si lograron la mejora de estas mismas relaciones, y gracias a diferentes instrumentos donde se recogieron datos de los resultados de la práctica de este proyecto se puede decir que los juegos cooperativos son un material útil para conseguir que se mejoren las relaciones entre los alumnos de un colegio. También se pueden encontrar las nuevas medidas que han puesto en marcha tanto el nuevo profesor de educación física como la dirección del colegio para evitar que se incrementen estas malas o nulas relaciones entre alumnos de diferentes clases y que en el futuro estas relaciones mejoren.

Palabras clave: Juegos cooperativos, cooperación, relaciones, Inglaterra, alumnos, proyecto de intervención.

1. INTRODUCCIÓN

Para empezar es necesario señalar que este trabajo se ha realizado en el extranjero, concretamente en Reino Unido, durante unas prácticas voluntarias posibles gracias al programa de Erasmus+ que han tenido lugar en el curso académico 2016-17 ahora bien el presente Trabajo Fin de Grado se alarga dos cursos es decir 2016/17 y 2017-18. Lo que ha permitido saber cómo ha afectado este proyecto al funcionamiento del colegio y los cambios o medidas que esta intervención ha provocado.

El trabajo consiste en un proyecto de intervención que utiliza los juegos cooperativos como instrumento para conseguir el objetivo del proyecto. Para ello en primer lugar podemos encontrar el marco teórico donde podremos obtener información sobre los juegos cooperativos y sus principales peculiaridades.

En segundo lugar obtendremos información sobre el contexto en el que se ha desarrollado el trabajo, ya que es importante conocerlo para saber porque se decidió hacer este proyecto.

Por último se explica cómo se ha desarrollado la práctica de este proyecto y como han sido los resultados obtenidos.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este periodo ha servido para comprobar el funcionamiento del sistema educativo inglés, con sus virtudes y deficiencias, y más concretamente en el área de Educación Física, campo en el que se va a desarrollar este proyecto, especialmente en su promoción y práctica continuada como medio para fomentar las relaciones interpersonales y las habilidades sociales.

La llegada al centro significó una primera reflexión acerca de las características y organización del mismo, observándose entre el alumnado unas malas relaciones interpersonales o incluso en algunos casos la no existencia de ellas entre los diferentes grupos-clase. Se vio la necesidad de frenar esta situación mediante este proyecto, intentando mediante el uso de los juegos cooperativos tener la oportunidad de que los alumnos se conocieran manifestándose unas mejores relaciones afectivo-personales. Un

juego cooperativo se puede definir tal como señala Omeñaca y Ruiz (2007), como aquellas actividades que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común. En este sentido también podemos definir juegos cooperativos de una manera más simple como aquel en el que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar uno o varios objetivos comunes (Garaigordobil, 2002). Con este mecanismo, buscaremos a partir de este trabajo conseguir que el alumnado adquiera una posición más abierta hacia sus compañeros, mejorando este aspecto lo que conllevará a un mejor ambiente de convivencia y cordialidad en el centro.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 El juego cooperativo

Los juegos cooperativos son considerados como un importante recurso para sembrar desde la asignatura de la Educación Física, el conjunto de valores que se derivan de la cultura de paz (UNESCO, 1989): libertad, responsabilidad, inclusión, solidaridad... (Orlick, 1986; Cascón y Martín Beristaín, 1989; Guitart, 1990; Brown, 1992; Omeñaca y Ruiz, 1999; Soler, 2003).

Además el juego cooperativo tiene otras muchas aportaciones de un carácter más inmediato. Algunas de estas aportaciones son las siguientes (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz-Omeñaca, 2001 p.19):

- A menudo estas actividades resultan motivantes.
- Existe un alto grado de interacción entre los alumnos.
- Proporciona situaciones motrices de variada naturaleza.
- Da un marco contextualizado de la acción motriz.
- Crea las condiciones oportunas para que los alumnos inicien procesos de búsqueda de soluciones.

Es necesario aclarar que cuando hablamos de juego nos referimos a un gran abanico de actividades de carácter lúdico. Así pues el concepto de juego del que vamos a hablar en este trabajo es el siguiente:

El juego en Educación Física sería una actividad con una lógica interna, regida por una serie de reglas, una organización y el uso de unas estrategias de actuación. A parte de todo esto es de gran importancia que los alumnos perciban esa parte lúdica (Puyuelo, Ruiz-Omeñaca y Omeñaca, 2001).

Los juegos cooperativos aportan a nuestra área curricular la posibilidad real de la participación conjunta de los alumnos, ya que se les plantea una meta común a la que deben llegar trabajando todos juntos. La finalidad no es superar al otro, se trata de jugar con los otros y no contra los otros (Sobel, 1983; Orlick, 1986; Brotto, 2001). Para ello es necesario que todos los individuos del grupo estén dispuestos a poner sus capacidades en beneficio propio y del grupo.

Para que la actividad sea resuelta con éxito es necesario por parte de los participantes, estar dispuestos a colaborar, a comunicarse, a trabajar en diferentes roles, a dar y recibir ayuda, coordinar las acciones propias con las de los compañeros. Porque llegar a la solución, es conveniente para cada uno de los miembros del grupo de manera individual y para el grupo entero como tal.

Otro elemento importante presente en las actividades lúdicas de cooperación y que las hace muy importantes y validas en la asignatura de Educación Física, es su característica participativa. (Guitart, 1990; Poleo et al., 1990). Aquí se concede prioridad a la participación y se deja de lado la exclusión y la inhibición, por lo que trabajar con este tipo de actividades permite a los alumnos progresar en el conocimiento de su cuerpo, ya que todos tienen la posibilidad de participar y también todos son protagonistas de los logros alcanzados.

Conociendo las características de las que hemos hablado en los párrafos anteriores podemos decir que en las actividades lúdicas se dan las condiciones para que alumnos con diferentes capacidades tengan un rol que realizar y puedan así ampliar su bagaje motriz, cognitivo y social.

El siguiente esquema está adaptado procedente del libro *La cooperación como alternativa en Educación Física* de Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (2009) muestra la información tratada anteriormente de una forma más visual.

Figura 1, Características del juego cooperativo



Orlick cree que existen cuatro tipos de juegos (1978, p 222).

1. Juegos cooperativos sin perdedores: no existen grupos, la clase es un único grupo donde todos juntan sus fuerzas para llegar a cumplir el objetivo.
2. Juegos de marcador colectivo: solo hay un único marcador y los equipos unen sus acciones para lograr el mayor número de puntos, no se oponen sino que colaboran.
3. Juegos de inversión: en estos tipos de juegos existe la competición pero los jugadores van cambiando de equipo según las normas; por ejemplo: si haces punto pasas a jugar en el equipo contrario, es decir, cuando creas una desventaja en el equipo contrario, pasas a ayudarlo.
4. Juegos semi-cooperativos: aquí también existe la competición, normalmente utilizados en la práctica deportiva, consiste en modificar alguna norma para promover la participación de todos los miembros del grupo/equipo.

De todas estas ideas de juegos cooperativos concluimos que lo más importante de todos estos tipos de juegos es el espíritu con el que se juega.

Este mismo autor profundiza en las actividades lúdicas cooperativas haciendo especial hincapié en la libertad de los alumnos creando situaciones que les hace (Orlick, 1990):

1. Libres de la competición. El objetivo es, en este caso, común a todos y el juego demanda la colaboración entre los participantes. De este modo los alumnos se ven libres de la obligación de tratar de superar a los demás.
2. Libres para crear. La situación no exige la búsqueda inmediata del rendimiento. Por lo tanto se crea el ambiente adecuado para la exploración motriz y para el pensamiento divergente y creativo.
3. Libres de exclusión. La falta de acierto irá seguida de la oportunidad para rectificar y para buscar nuevas soluciones motrices. Nadie se verá excluido por no poseer un alto grado de competencia motriz.

4. Libres de elección. Las actividades lúdicas de cooperación están abiertas a la posibilidad de que los alumnos tomen decisiones y actúen en consonancia con sus propias elecciones.

5. Libres de agresión. Dado que el resultado en los juegos de cooperación se alcanza coordinando las propias acciones con las ajenas y no rivalizando en la participación lúdica, se origina un clima social en el que no tienen cabida los comportamientos agresivos y destructivos.

3.2. Las diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo

Velázquez (2010) considera que “el aprendizaje cooperativo es una metodología y en consecuencia una práctica pedagógica más prolongada en el tiempo, mientras que el juego cooperativo es una actividad puntual.”

Por otra parte el aprendizaje cooperativo conlleva necesariamente que haya un aprendizaje mientras que los juegos cooperativos tienen como objetivo disfrutar, incluso cuando es utilizado con otros fines este objetivo ha de cumplirse para que realmente sea un juego. (Velázquez, 2013).

En el fragmento anterior hemos nombrado la metodología, haciendo incidencia a ella, en este proyecto hemos trabajado con métodos cooperativos que estaban ya incluidos en los juegos cooperativos, es decir, hemos utilizado la metodología que requería el juego, de manera que este fuera realizado con éxito. Pero concretamente con ninguno exactamente, de todas formas a continuación vamos a hacer un listado de los métodos cooperativos que existen (Ruiz-Omeñaca, 2010):

1. Tutoría entre iguales
2. Aprendizaje en equipos cooperativos
3. Resolución de problemas en grupos cooperativos
4. Resolución de problemas en grupos cooperativos
5. Proyectos cooperativos.

El proyecto cooperativo en Educación Física es el método utilizado en este trabajo, (ya que el trabajo en si se trata de un proyecto); un método de organización de las actividades escolares, en el que los alumnos preparan, realizan y razonan una actividad mediante la colaboración de ellos, a menudo de carácter motriz.

Los proyectos cooperativos con intencionalidad cooperativa tienen que cumplir los siguientes puntos (Coll y Colomina,1990; Díaz – Aguado,1996; Castelló,1998):

- La entrega de decisiones a los alumnos ha de ser efectiva. El profesor fija con anterioridad que decisiones pueden ser tomadas por los alumnos. Es fundamental el respeto hacia aquello que los niños han decidido. El profesor colabora con los alumnos pero sin quitar la decisión a la toma de las decisiones.
- Hay divisiones de trabajo, dentro de una igualdad de estatus, todos los alumnos aportan lo mismo y son igual de valiosos para el grupo.
- Hay que hacer saber a los miembros del grupo que el buen trabajo realizado sirve tanto para ellos mismos como para el resto de grupo.
- La coordinación es la base del éxito en la actividad.

Llevado a cabo todo esto se consigue que los miembros del grupo estrechen lazos, dejen de lado la exclusión, se mejore la autoestima en lo personal y la sensación de identidad dentro de un colectivo.

Este método se diferencia de otros métodos cooperativos en que en este el alumnado planifica la actividad y no solo es tarea del profesor. También este método es muy bueno para realizar una coevaluación.

Como consecuencia y tal como ocurría con los otros métodos de aprendizaje cooperativo, a través de los proyectos cooperativos se puede mejorar el bagaje motor de nuestros estudiantes a la vez que se presta una atención especial a su desarrollo afectivo, social y emocional.

No siempre el uso de un método cooperativo lleva a los resultados que se había planteado el profesor, y es que utilizar la metodología adecuada no quiere decir que

hagas lo que hagas sea resultado de éxito. Es importante pensar las situaciones cooperativas que vamos a trabajar e imaginar los problemas que pueden surgir en los grupos cooperativos de alumnos, para poder evitar estos problemas debemos buscar o preparar actividades cooperativas que tengan las siguientes condiciones Slavin (1992)

- Actividades cooperativas en las que los alumnos dispongan de las habilidades y conocimientos que les permitan progresar, tanto en las relaciones que se establecen entre los miembros del grupo como en el desarrollo de capacidades motrices.
- El grupo ha de tener los recursos necesarios para avanzar en busca de los objetivos planteados.
- Para conseguir el objetivo de la actividad es necesario que los alumnos trabajen de forma conjunta y coordinados. El contexto no se considera cooperativo si los alumnos pueden resolver la tarea individualmente. La conquista de la meta debe instar a la coparticipación, la puesta en común de ideas, al intercambio de información, al diálogo, la ayuda recíproca y la coordinación de tareas.
- Los alumnos tienen que tener claro lo que se tiene que conseguir, el profesor debe dejar claros los objetivos de manera que resulten comprensibles para los alumnos.
- Los alumnos deben ser conscientes de que tienen algo que aportar al grupo.
- El reconocimiento de los éxitos no ha de hacerse de forma individual sino a todo el grupo, puesto que el llegar al éxito ha sido posible gracias a la contribución de todos los miembros del grupo.

3.3 Características del aprendizaje cooperativo

Sobre el aprendizaje cooperativo, Slavin (1989) nos señala lo siguiente; “Schüler in kleinen Gruppen arbeiten, um sich beim Lernen des Stoffes gegenseitig zu helfen“ que significa que los estudiantes en pequeños grupos operan con el fin de ayudar a los demás en la tarea. Esta corta definición la podemos desglosar en que se producen dos tipos de aprendizaje, un aprendizaje social y un aprendizaje de la materia.

Destacan 4 aspectos importantes que caracterizan los aprendizajes cooperativos según Bähr (2005 p.3)

1) El aprendizaje en grupos pequeños.

La creación de grupos de 3 a 5 estudiantes.

Los grupos heterogéneos tienen más ventajas que los grupos homogéneos, ya que los estudiantes buenos adoptan el papel de tutores y ayudan al resto de estudiantes.

También es importante tener en cuenta el género, las capacidades sociales y las amistades y enemistades de la clase.

Para lograr el éxito del aprendizaje cooperativo todos los estudiantes tienen que tener interés para buscar la solución de la tarea de manera conjunta.

2) Autoorganización del aprendizaje.

La forma “como” se intenta solucionar la tarea lo determina el grupo.

El grupo tiene que averiguar de manera independiente la mejor manera de solucionar el juego.

Lo propio en el aprendizaje cooperativo es que el grupo pruebe con varias soluciones y las varía según cree necesario.

3) Responsabilidad individual de todos los miembros del grupo.

Esta característica del aprendizaje cooperativo consiste en que todos los miembros del grupo se deban involucrar de manera constructiva para resolver la tarea.

4) Relaciones de intercambio positivas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el aprendizaje cooperativo es importante saber que el individuo alcanza solo el objetivo de la tarea cuando también el resto del grupo lo hace, es decir que logran avanzar en su aprendizaje.

Así cada miembro del grupo se ve obligado a apoyar activamente el proceso de enseñanza aprendizaje de sus compañeros o pide ayuda en el caso que la necesite para poder avanzar en su propio proceso de aprendizaje.

Para incentivar las relaciones de intercambio positivas podemos dar una calificación al grupo según los resultados del aprendizaje cooperativo.

3.4 Investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo y los juegos cooperativos.

Existen numerosas investigaciones tanto sobre el aprendizaje cooperativo como de los juegos cooperativos, que como ya hemos visto anteriormente el aprendizaje está inmerso en el juego y ambos dan resultados positivos.

Algunos de los resultados según (Z.B. Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Terhart, 2000) son los siguientes:

- Gracias al aprendizaje cooperativo se logran mejores resultados en el aprendizaje de los contenidos de la materia que en el aprendizaje individual.
- Apoya la utilización independiente y competente de estrategias y técnicas, es decir los estudiantes “aprenden a aprender”
- El aprendizaje cooperativo comprende también el aprendizaje social: los alumnos aprenden de forma cooperativa son más comunicativos y cuidadosos.
- El aprendizaje cooperativo garantiza mejores resultados que el tradicional y siempre debe ser iniciado y conducido por parte del profesor.

De una forma más concreta encontramos otras investigaciones. Orlick (1978) investigó sobre los efectos del juego cooperativo en niños de cuatro años para promover la cooperación espontánea durante el juego libre. Se eligieron cuatro grupos del mismo colegio, dos en el turno de mañana y otros dos en el turno de tarde; en cada turno un grupo realizaba juegos cooperativos y el otro grupo realizaba juegos tradicionales. Tras dieciocho semanas se llegó a la conclusión de que las conductas cooperativas eran superiores en los grupos que habían realizado juegos cooperativos, es decir, el programa

de juegos cooperativos favoreció las conductas cooperativas y sirvió de recurso para la prevención de problemas de comportamiento en el ámbito escolar.

Este mismo autor, Orlick (1981) realizó otro estudio muy similar con niños de cinco años. Fueron necesarios cuatro grupos de dos colegios diferentes. Tras las dieciocho semanas los resultados mostraron que en el primer colegio no hubo muchas variaciones en las conductas de compartir en el grupo que había realizado el programa de juegos cooperativos, por otro lado en el grupo de juegos tradicionales disminuyeron. En el segundo colegio se produjo un aumento significativo en las conductas de compartir en el grupo de juegos cooperativos, en el grupo de juegos tradicionales hubo una disminución de estas conductas.

Otros autores como Rogers, Miller y Hennigan (1981), utilizaron los juegos cooperativos para promover la aceptación entre niñas de diferentes etnias. El programa se desarrollo durante un periodo de dos semanas, dos días por semana. Consistió en que las niñas participaran en juegos cooperativos. Para poder saber la influencia de este programa en las niñas se realizaban observaciones durante el periodo de recreo. Las observaciones empezaron dos semanas antes del programa de intervención, continuaron durante las semanas de intervención y se prolongaron una vez finalizada la intervención cuatro semana más. De las observaciones destaca el paso del 9% al 71%, dos semanas después de la intervención el porcentaje descendió al 56% por lo que continuaba siendo superior al de las observaciones realizadas en el arranque del programa de juegos cooperativos. Todo esto hace concluir a los investigadores que los juegos cooperativos facilitan la aceptación social.

Por último Blazic (1986), realizo un estudio para comprobar cómo influyen los juegos cooperativos en las relaciones sociales de alumnos de quinto curso de primaria. El estudio se realizo en un colegio de tres vías, una clase participo en el programa de juegos cooperativos y los otros dos grupos no lo hicieron, el programa se desarrollo durante doce semanas. Los resultados muestran que los estudiantes que realizaron los juegos cooperativos se sintieron incluidos y amistosos, el clima de clase mejoro en los tres grupos, pero principalmente en el grupo que realizaba los juegos cooperativos.

3.5 Dificultades que pueden surgir en la práctica de los juegos cooperativos

Las cosas no son tan llanas y una estructura de meta cooperativa o una organización de la actividad de clase de acuerdo con los métodos cooperativos de aprendizaje no garantizan una actuación cooperativa ni afirma que se produzcan consecuencias educativas deseables. Con la estructura interna de la tarea interactúan otros factores de carácter individual (edad, nivel madurativo, experiencia previa en el ámbito de la cooperación...), grupal (cohesión dentro del grupo, influencia del liderazgo, relaciones intra e intergrupales...) y situacional (atmósfera general en la que se desarrolla la actividad, claves para la cooperación, la actuación individual o la competición...) que condicionan la manera en que va a ir la actuación de los alumnos dentro de una situación cooperativa de aprendizaje (Omeñaca y Ruiz, 1999).

A continuación, y basándose en investigaciones Omeñaca y Ruiz (2007), analizan los problemas que puedan surgir y que dificultan el desarrollo de los juegos cooperativos:

- Los aprendizajes previos: La propuesta de actividades se debe adecuar a los aprendizajes previos de los alumnos, de manera que estos sirvan de base para los nuevos aprendizajes.
- El egocentrismo de los alumnos: Durante los (7-8 años) es muy común que surja el egocentrismo en los alumnos, esto hará que el alumno crea que su opinión es la de todos y surgirán problemas. El profesor debe alejar el egocentrismo de las situaciones cooperativas ya que este está más conectado a situaciones competitivas.
- La competición: La tendencia a la competición y la satisfacción personal del alumno al superarse a sí mismo. El maestro debe encontrar la forma en que una situación cooperativa sea un reto para el niño, que surja el gusto por el logro colectivo.

- El incumplimiento de las reglas del juego: Es importante hacer a los alumnos respetar las normas, ya que es una muestra de respeto hacia el juego y hacia el resto de compañeros, también es muy importante que los alumnos vean que el juego sin reglas no puede existir.
- La categorización grupal y el favoritismo intragrupal: Debe haber conductas cooperativas entre todos los alumnos de la clase y no solo con los del propio grupo, para ello es importante cambiar las normas para crear situaciones de interdependencia cooperativa. Así lograremos evitar las comparaciones entre los grupos.

4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los principales objetivos del proyecto a llevar a cabo son:

- Analizar las relaciones interpersonales que se dan en el centro y sus dificultades.
- Mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos a través de la práctica de actividad física.
- Utilizar las características del juego cooperativo como medio para fomentar la cohesión del grupo.
- Buscar a través de dinámicas de juegos cooperativos el perfeccionar el clima afectivo.

5. CONTEXTUALIZACIÓN





5.1 El centro

El contexto en el que se ha realizado el trabajo es importante conocerlo para entender el objetivo del trabajo. Se trata de una escuela europea, la Europa School Culham, situada en un pequeño pueblo del Oxfordshire, a unos 20 kilómetros aproximadamente de la ciudad de Oxford muy conocida por sus universidades.

El colegio cuenta con tres vías, la española, la francesa y la alemana. Los alumnos que pertenecen a la vía española, dan mitad de semana en inglés y la otra mitad en

español, los alemanes mitad de semana en alemán y mitad en inglés y los franceses mitad de semana en francés y mitad en inglés. Debido a esta hegemonía y por tratarse de un plan educativo europeo, el colegio tiene una gran variedad cultural entre el alumnado. La elección de una vía u otra normalmente está condicionada por la preferencia familiar o los orígenes de estos.

Tabla 1. Niveles de organización del colegio

			
			
EARLY YEARS (1º ciclo)	RDE	RFE	REE
KEY STAGE 1 (2º ciclo)	1DE	1FE	1EE
	2DE	2FE	2EE
	3DE	3FE	3EE
KEY STAGE 2 (3º ciclo)	4DE	4FE	4EE
	5DE	5FE	5EE
	6DE	6FE	6EE

Es muy importante ser conocedores que tanto la forma de organizar a los alumnos en el colegio, como los ambientes familiares, crean en muchas ocasiones una mala relación entre los alumnos de las diferentes vías, hecho que principalmente vamos a desarrollar en este Trabajo de Fin de Grado.

Por una parte desde el primer año de colegio los alumnos se ven encasillados en un grupo que no cambiará hasta la salida al instituto.

Por otra parte sin ser conscientes los profesores van mandando señales a los alumnos para que estas malas o inexistentes relaciones se den. Cuando los profesores hablan de un grupo se refieren a el diciendo por ejemplo: los franceses de año 4. La gran mayoría de alumnos de esa clase no son de Francia, pero por origen familiar o porque simplemente su madre o padre decidió que quería que su hijo fuera bilingüe controlando el inglés y el francés, le hizo al niño pertenecer a ese grupo. Todo esto les va haciendo por lo menos dentro del colegio sentirse franceses, despreciando a los otros grupos, compitiendo con ellos en los festivales del colegio mediante el uso de la lengua no común en este caso el francés y el alemán. También esto se debe a la gran importancia que da el colegio a los idiomas.

Por último el ambiente familiar que influye en la manera de pensar del niño, no se puede corroborar que en las familias se inculque que no hay que tener relación con los niños de la otra clase pero de una manera u otra los tópicos que se tienen sobre unos u otros afectan.

El currículo cuenta con tres asignaturas principales que son matemáticas, ciencias y artes, estas tres áreas las desglosan en otras y trabajan en gran medida por proyectos. Sin embargo la Educación Física, protagonista en este trabajo, no está muy valorada en el colegio, o mejor dicho no está valorada en el Reino Unido.

Tabla 2. Sistema británico

SISTEMA BRITÁNICO									
Nivel	EARLY YEARS			PRIMARY					
Clase	PRE-NURSERY	NURSERY	RECEPTION	YEAR 1	YEAR 2	YEAR 3	YEAR 4	YEAR 5	YEAR 6
Edad	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5.2. Tratamiento de la asignatura de PE (PHYSICAL EDUCATION)

La Educación Física es únicamente para los buenos, es decir para los que resaltan en alguna actividad deportiva, los que tienen grandes habilidades ya sea tanto en deportes individuales como en colectivos. Las clases son muy técnicas y orientada hacia la profesionalización, utilizando un modelo tradicional, la finalidad de este modelo tal como señala Stenhouse citado por Devís, (1996) es la consecución del rendimiento a través de la adquisición de capacidades técnicas, que pueden expresarse mediante objetos conductuales. Este hecho significa, que para que el alumno tenga éxito en la actividad, necesita aprender los gestos técnicos necesarios para dominar un deporte. Por suerte en España muchos colegios ya han dejado de lado este modelo y utilizan el modelo comprensivo, el cual tiene el objetivo de enseñar a los alumnos que hacer en las diferentes situaciones de juego que se puedan dar, no de forma técnica sino pensando la táctica (Bunker y Thorpe, 1982). Aquí podemos destacar el modelo TGfU (Teaching Games for Understanding) cuyos máximos representantes son: Bunker y Thorpe. Este método se dio a conocer en la década de los ochenta, nació por el interés de resolver problemas prácticos de la enseñanza de los juegos deportivos (Almond, 2012, p. 1).

El modelo TGfU tuvo un gran reconocimiento académico, el progreso y expansión internacional de la nueva perspectiva de enseñanza llevó a que fuera registrado como un modelo de enseñanza con características propias (Metzler, 2000). Algunos de los libros que destacan son: *Physical Education and Sport Pedagogy* (2005), *Teaching Elementary Physical Education* (2003, 2004) y *Journal of Physical Education New Zealand* (2006).

A pesar de, este impacto académico y curricular del modelo TGfU no ha ido a la par que su fijación en la práctica escolar de educación física. La investigación sobre su aplicación en el contexto escolar apunta a que el profesorado encuentra dificultades cuando intenta utilizarlo en sus clases. Entre estas dificultades se encuentra la exigencia de un gran conocimiento concreto en los deportes enseñados. Por otro lado, esto limita a la hora de analizar situaciones de juego, elaborar preguntas relacionadas con situaciones tácticas, proporcionar feedback, etc (Díaz, Hernández y Castejón, 2010; McNeill et al., 2004).

Ahora bien es un modelo el cual no deja de lado a los alumnos más desventajados en cuanto al uso de la técnica, ya que como hemos dicho anteriormente trabaja el pensamiento táctico.

Siguiendo con el área de educación física en Inglaterra, nos encontramos con que el currículo de la asignatura de Educación Física es escaso. Esto hace que no se realicen sesiones como tales y que el desarrollo de este insuficiente currículo se trabaje desde otras áreas de conocimiento. La justificación desde el centro reside en que la práctica de actividad física se realiza en el tiempo de recreo. Además el director del colegio afirma que en los últimos años, el colegio ha recibido quejas por parte de los padres con respecto a la poca actividad física que sus hijos realizan, los cuales, se han visto obligados a llevarlos a actividades deportivas extraescolares después del colegio para que la realicen. Ante este hecho, el colegio ha dado una hora de Educación Física a la semana a los alumnos de año 2 y año 5 (correspondientes a 1º y 4º de primaria en España). La demanda de las familias, debido principalmente a sus diferentes orígenes y etnias, ha hecho que se incluyan dentro del horario escolar al menos 2 horas de Physical Education a la semana.

En relación a esto vamos a señalar a continuación las indicaciones de la UNESCO (2015) sobre la práctica de actividad física.

Según la Declaración Universal de Derechos Humanos, toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

- Todas las personas deben disponer de la libertad y la seguridad para desarrollar y preservar su bienestar y sus capacidades físicas, psicológicas y sociales.
- Los recursos, el poder y la responsabilidad de la educación física y el deporte deben darse sin discriminación, con el fin de superar la exclusión experimentada por los grupos marginados.
- La diversidad cultural de la educación física, la actividad física y el deporte pertenecen al patrimonio inmaterial de la humanidad y comprende cualquier tipo de juego físico incluidas las danzas.
- La educación física, la actividad física y el deporte reportan beneficios individuales y sociales, como salud, desarrollo social, económico, reconciliación y paz.
- La oferta de educación física actividad física y deporte promocionan valores como el juego limpio, la igualdad, el compromiso, la valentía, el trabajo en equipo, el respeto de normas, el respeto por uno mismo y por los demás, la solidaridad, la diversión y la alegría.
- La educación física la actividad física y el deporte deben promover vínculos estrechos entre las personas, la solidaridad, el respeto y el entendimiento, como también el respeto de la integridad y la dignidad de todo ser humano.

En el centro, únicamente hay una persona encargada de Educación Física para los más de 400 alumnos que en el están matriculados. Se trata de un entrenador de baloncesto que ejerce de ayudante de un profesor-tutor. Utiliza una metodología tradicional orientada hacia el éxito profesional, trabajando únicamente el gesto técnico, lo que hace que no se produzcan aprendizajes significativos. Son tareas sueltas sin encontrar ninguna conexión con la práctica de actividad física y la adquisición de hábitos saludables.

5.3 Características del alumnado

En general, las habilidades motrices básicas y capacidades perceptivo motrices de estos alumnos están por debajo del nivel de unos niños de su edad en España. Por ejemplo, muchos de ellos no son capaces de coger una pelota al aire. Sin embargo la gran mayoría de ellos y para contrarrestar la situación muestran gran entusiasmo hacia las clases de Educación Física, para ellos es como novedad, participar en algo nuevo, aprender de forma divertida y fuera de clase. También existen algunos alumnos que no muestran interés alguno por las clases pero son una minoría.

Su bajo nivel es debido a las pocas experiencias previas con la Educación Física que han tenido y lo poco visto ha sido simplemente la repetición de tareas sin ningún tipo de programación y lógica. Por ello, resulta importante que los alumnos vieran sesiones dentro de un contexto, sabiendo que hay un objetivo al que llegar y que no solo se trata de la realización actividades sueltas y sin sentido.

5.4 Comparación normativa

Para entender un poco mejor la poca importancia que se da a la Educación Física y lo poco trabajada que esta desde la ley de educación, vamos a realizar una comparación entre el currículo de Inglaterra y el de España.

5.4.1 La educación física en el currículo inglés

La educación física en el currículo nacional inglés, apenas son tres páginas en las que se desarrollan los aprendizajes y contenidos que los alumnos deben trabajar durante la educación Primaria (Ver anexo I).

No existe ninguna referencia a la metodología que debe ser utilizada, ya que solo cuenta con una enumeración de lo que se debe trabajar sin detalles.

Nos encontramos con que los juegos cooperativos no son nombrados como tal, lo único referente a ellos que podremos encontrar es en el Key Stage 1, que sería como el primer ciclo, que nos dice que los alumnos deben ser capaces de ser competentes contra ellos mismos y contra otros, y cooperar en actividades físicas.

También y por ser realistas de todo lo que podríamos deducir que tiene cierta relación con los juegos cooperativos en el Key Stage 2, es decir, segundo ciclo nos nombra la comunicación y la colaboración con una frase que sería la siguiente, los alumnos deberían divertirse comunicando, colaborando y compitiendo.

Así pues, una vez más, se puede comprobar que la Educación Física no tiene el mismo trato en Reino Unido que en España, cuyo currículo analizaremos en el siguiente punto.

5.4.2 La Educación Física en la LOMCE

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE cuenta con bastantes más páginas relacionadas con la educación física que el currículo de Reino Unido, siendo más exacto, en nuestro país son unas 62 páginas.

En estas páginas podemos encontrarnos con los diferentes bloques en los que están divididas las actividades de educación física, los cinco primeros bloques trabajan situaciones propias de la educación física y el bloque seis es transversal, con contenidos relacionados con una vida saludable etc, el trabajo aquí presente corresponde al grupo de actividades del bloque 3, es decir, acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición. Nos vamos a centrar en las primeras, las actividades de cooperación, la misma LOMCE realiza una clara separación de estas actividades. Para más concreción, podemos encontrarnos las tablas en las que aparece el referente para programar: los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. (Ver anexo II).

Refiriéndose a cooperación asunto que vamos a desarrollar en nuestro proyecto, la LOMCE dice lo siguiente:

Un grupo de estudiantes debe colaborar para conseguir un mismo objetivo. Las acciones cooperativas plantean una actividad colectiva con interdependencia positiva que demanda colaboración, ayuda recíproca, comunicación y coordinación de acción entre los participantes en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones motrices que den respuesta a las situaciones problema que se suscitan. La interacción con compañeros y compañeras se convierte en fuente de lo imprevisto e impone reajustes en el cumplimiento de la tarea común, lo que implica lograr una acción más eficaz e intentar reducir la incertidumbre debida a la interacción grupal. Las propuestas de este tipo

originan conductas de responsabilidad individual y social. Se promueven aprendizajes asociados al diálogo interpersonal, el pacto, la solidaridad y el respeto por los demás; aspectos de máximo interés cuando se pretende solucionar los conflictos interpersonales. Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (p 19979).

6. PROCEDIMIENTO Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

El primer paso para poner en marcha este proyecto era pedir al director del centro su consentimiento para llevar a cabo esto y para poder realizar sesiones de Educación Física.

Éramos conscientes de que la idea de trabajar con dos clases a la vez 5DE el grupo alemán y 5FE el grupo francés podía ser un problema por el gran número de alumnos juntos que esto supone.

En ambas clases el ratio de alumnos es 24 y juntarlas suponía tener 48 alumnos, ni el tiempo ni los materiales iban a ser suficientes para trabajar en buenas condiciones con un grupo tan numeroso, por lo que se decidió hacer dos turnos, así trabajaría una hora con 24 niños, 12 alumnos de 5DE y 12 alumnos de 5FE y luego otra hora con los 24 restantes.

Cada sesión duraría una hora. De esa hora, 40 minutos sería para llevar a cabo actividades físicas cooperativas y al finalizar volver a clase y realizar preguntas sobre los comportamientos observados, transmitir sensaciones, comprobar el grado de diversión, si volverían a trabajar con esos compañeros etc... Esta parte de conclusiones y reflexiones serán 15-20 minutos aproximadamente.

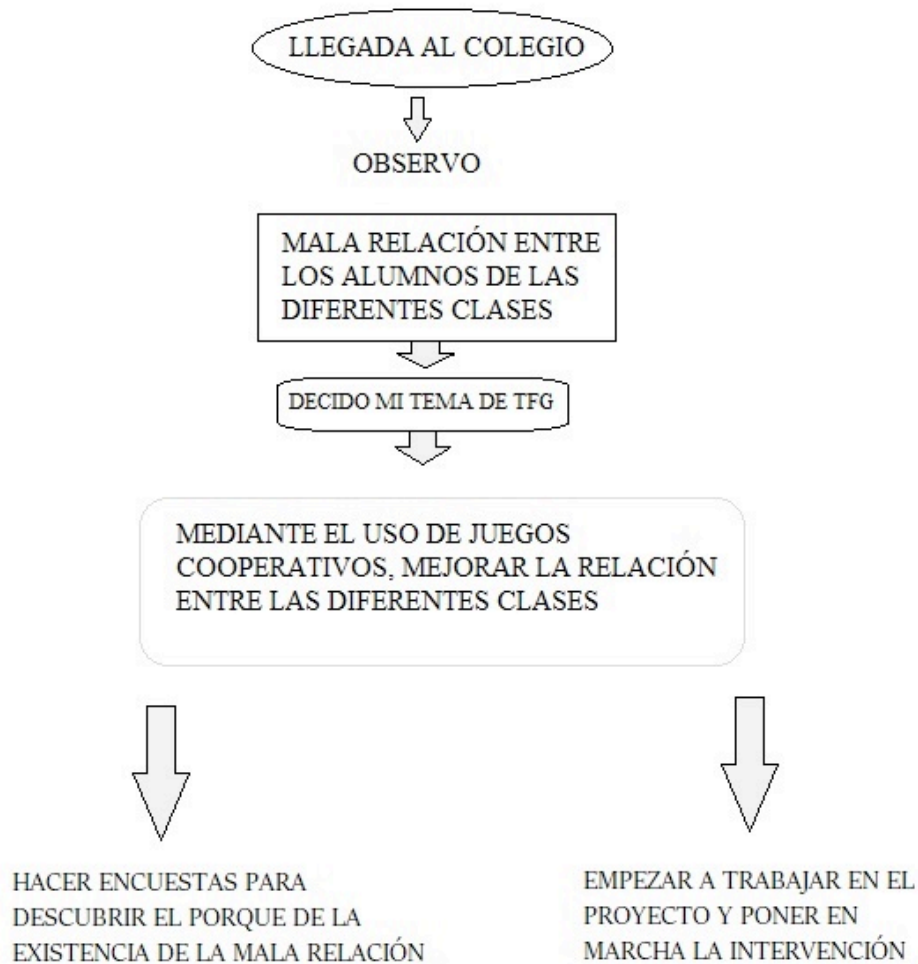
La metodología usada durante las sesiones no es ninguna en concreto, usamos aquello que mejor nos resulta para cada sesión y para cada juego, siempre trabajamos en grupos cooperativos, ya que es la que más se ajusta a lo buscado. La misma desarrolla la inclusión y el hecho de que solo con la ayuda de todos se llega al objetivo. En el caso de que uno no colaborara, el grupo no conseguiría la meta, por lo que unos y otros se motivan y se ayudan para evitar el fracaso.

Otro de los objetivos propuestos era averiguar el por qué de la mala convivencia entre las diferentes vías del colegio. Para ello se llevaron a cabo entrevistas a diferentes integrantes de la comunidad escolar, padres, alumnos, antiguos alumnos, profesores, etc.

La primera idea fue realizar un cuestionario. Desde dirección, se pidió que las preguntas se hicieran de forma oral. De esta forma resultaba más informal para los distintos participantes y este hecho hizo que al ser visto como una posible conversación dentro del colegio la información dada fuera más real, más concreta.

A continuación se muestra un esquema sencillo del proceso llevado a cabo para la puesta en funcionamiento de este proyecto de intervención.

Figura 2. Esquema del proceso



6.1 Metodología cualitativa

En el presente trabajo hemos utilizado una metodología cualitativa, a continuación vamos a mostrar los rasgos principales de esta metodología.

La metodología cualitativa podría entenderse como aquella metodología en la que se extraen los resultados a partir de observaciones, estas observaciones pueden tener la forma de entrevistas, narraciones, grabaciones, notas de campo, etc. (Pérez Serrano, 1994). Según la autora, podemos diferenciar 5 fases en el método cualitativo:

- Definición del problema.
- Diseño del trabajo.
- Recogida de datos.
- Análisis de datos.
- Informe y validación de la información.

Además en esta metodología podemos encontrar diversas técnicas como: la observación, la observación participante, la entrevista, la entrevista grupal, el cuestionario, el grupo de discusión.

Es importante saber que al trabajar este tipo de metodología, para entender los resultados que hemos obtenido, es importante conocer tres contextos fundamentales que son: el contexto de la demanda, el contexto del trabajo y el contexto de la población.

Taylor y Bogdan (1986) consideran que la investigación cualitativa, es aquella que produce datos descriptivos, como pueden ser, las palabras de las personas, y las conductas observables.

Estos autores señalan las siguientes características de la investigación cualitativa:

- Es inductiva
- El investigador, ve a las personas y al escenario desde una perspectiva holística.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas, dentro de un marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo aparta sus propias creencias.
- Todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Para el investigador cualitativo todos los contextos y personas son merecedores de estudio.

- La investigación cualitativa es un arte.

Durante la práctica de este proyecto los instrumentos que hemos utilizado pertenecen a la metodología cualitativa y son los siguientes: entrevistas, rubricas de observación y diarios de intervención y del alumno.

En la siguiente tabla podemos ver el ejemplo de rubrica que se utilizo, durante las sesiones para saber cómo trabajaba y se implicaba cada alumno

Tabla 3. Rúbrica utilizada en la intervención

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Se implica y ayuda a sus compañeros			
Aporta ideas al grupo y expresa sus dudas			
Muestra interés y agrado			

Por otro lado el instrumento utilizado para que los alumnos indicaran su percepción sobre la participación en este proyecto fue, el semáforo que podría considerarse como un tipo de rúbrica (ver ejemplo de completadas en el Anexo III):

HAVE THESE GAMES HELPED YOU TO IMPROVE/DEVELOP YOUR TEAM-BUILDING SKILLS?

Mark "X" in the color which you agree.

Red: I DISAGREE Yellow: SOMETIMES Green: I AGREE



6.2 Recogida de información

Antes de la intervención se ofreció la oportunidad de poder observar a los alumnos, a los cuales va destinado este proyecto, en algunas sesiones de Educación Física. A partir de esa observación se decidió poner en marcha el presente proyecto.

Para poder valorar en qué medida se ha conseguido lo que se proponía con el proyecto, se utilizaron diferentes instrumentos.

Como ya se ha señalado en el apartado anterior la principal técnica ha sido la observación directa, durante las clases el mayor trabajo fue observar que situaciones se daban entre los alumnos y registrar las conductas reseñables. Algunos días se conto con la ayuda de una supervisora-tutora del colegio para realizar la observación y ella tomaba notas que luego nos pasaba. Todas estas anotaciones eran anotadas en el diario observador.

Las respuestas de las cuestiones planteadas a los alumnos después de la actividad quedaban registradas en lo que llamamos diario de reflexiones del alumno, que podría ser tratado como una forma de autoevaluación.

Las rúbricas fueron otro de los instrumentos utilizados, en ellas aparecían varios indicadores de logro y los diferentes grados de consecución. Realmente no eran muy largas, ya que a la hora de completarlas es difícil observar todo de todos los alumnos. Para tener una rúbrica hecha de cada uno de los alumnos nos organizamos de manera que las rubricas de los alumnos más destacados las realice durante las sesiones y otras muchas se realice a posteriori. (Anexo III)

Por último y para valorar lo que los alumnos habían percibido durante la participación en este proyecto se utilizo el instrumento del semáforo, este instrumento fue entregado al finalizar el proyecto y tras el análisis de lo que en el habían indicado los alumnos, podemos obtener un porcentaje del logro del principal objetivo de este proyecto que es que los alumnos cooperen entre ellos y construyan equipo, en Inglaterra llaman a esto “team building skills” (ver Anexo III).

Con el uso de esos instrumentos buscaba sobre todo obtener información de:

- Conductas cooperativas.
- Conductas no cooperativas o problemáticas.
- Grado de participación e interés.
- Grado de disfrute.

Tras la recogida de los datos el primer paso fue analizar el diario observador y el diario reflexivo del alumno y con las conclusiones sacadas de esto, analizar las rúbricas personalizadas para ver si coincidían las anotaciones.

Finalmente después de todo este análisis expondré los resultados observados del proyecto en el siguiente apartado.

6.3 Análisis y resultados del diario de intervención y resultado de las entrevistas

Para exponer los detalles observados en los diarios de la intervención se van a separar en diferentes categorías:

- Conductas cooperativas observadas.
- Conductas no cooperativas o problemáticas observadas.
- Grado de interés y participación observado.
- Grado de diversión observado.
- Diario de reflexiones del alumno.

Por otro lado para guardar el anonimato de los participantes los nombres no son los reales.

6.3.1. Conductas cooperativas observadas.

En la primera actividad de presentarse, Wieke es la primera en atreverse a nombrar a un compañero de la otra clase y Leo el primer chico que nombra a una chica.

Cristopher y Daniel animan continuamente a los compañeros.

Madeleine explica a un compañero Noa que se había despistado durante la explicación en que consiste el juego.

Durante el juego la gran mayoría de veces las chicas llaman a chicas y los chicos a chicos.

Al inicio de la actividad de transportar la pica, Frangi pide cambiar de pareja no porque no quiera realizar la actividad con su pareja sino porque piensa que una compañera no muy hábil Emily no va a sentirse apoyada por la compañera que le ha tocado Rosie y quiere ayudarla.

En esta misma actividad Wilson anima a su compañero Simon.

Isahia celebra con Igor que no se les haya caído la pica.

Luisa y Clara dialogan para ir al mismo ritmo tanto en la actividad de las picas como en la siguiente.

Las parejas de Lili y Sofía, Marc y Jamie, Anna y Sol cooperan sin problemas en todas las actividades.

Durante la segunda sesión destacan conductas cooperativas como el grupo de Samuel, Igor, Leo, Anna, Sol, Ivi que antes de empezar la actividad del tren ciego, dialogan sobre como lo van a hacer.

El grupo de Cristófer, James, Elin, Natasha, Kaitin y Leon también se coordinan sin problema.

Amelia recoge una piel de plátano que estaba en medio de la pista de juego y Tirza al verla decide retirar a un lado de la pista una rama.

En la actividad en la que los trenes tienen que atravesar diferentes recorridos un banco se vuelca y Cristina lo coloca de nuevo en su posición para que el siguiente grupo no tenga problemas.

Antes de empezar el juego del tren gusano, el grupo de Talulla, William, Simon, Lorna, Alana y Farida, dialogan y deciden caminar todos con el mismo paso y ritmo diciendo: one, two, one, two...

Tres grupos trabajan realmente bien en el juego del tren que tiene que llegar a tocar diferentes sitios o lugares, sin embargo el grupo de Samuel, Noa, Mateo, Max, Natasha y Luisa no se coordinan y rompen el tren continuamente.

En la tercera sesión con el juego de transportar la tarta Marc, Wieke y Benjamine, se agachan para estar a la misma altura que el resto de los compañeros y que el aro no se caiga.

En el juego de las esquinas la gran mayoría de parejas dialogan y consiguen el éxito sin problemas.

Para el juego del museo Simon comenta a sus compañeros, que es mejor que Kiana haga de estatua porque es la que menos pesa.

En el grupo de Alana, Talulla, Sol, sofía, Wilson, Max los alumnos dialoan sobre la seguridad de las estatuas y prueban a coger a la compañera que tiene el papel de estatua de diferentes maneras, para ver cual resulta más eficaz.

En los juegos de la sesión cuatro no existen muchos datos sobre conductas cooperativas concretas, los alumnos trabajaron como se esperaba, realizando y consiguiendo los objetivos.

Rosie pide a su compañera Scarlet que sea seria con el juego y que no deje que el globo caiga.

Cristofer y Daniel deciden explicándose uno al otro, que lo mejor es soplar suave para que el globo no se caiga en el último empujón, ya que en anteriores intentos se les había caído.

Durante la sesión cinco, Wilson y Natasha piden a Noa que por favor este atento a la llegada del nuevo balón.

Lili y Anna paran el juego y explican a Benjamine que debe pasar el balón de forma suave y que llegue a las manos del compañero.

Kiana pide a Max que no realice curvas cuando se desplaza y que siga a su compañero de delante.

Cuando les digo que vamos a intentar hacer el juego todos juntos en gran grupo Elin, Wieke, Joshua y Clara lo celebran.

En el juego de la caravana todos los grupos se reorganizan y aceptan sin problema a los compañeros que se incorporan procedentes de otras caravanas y que han perdido el balón.

Simon pide en su grupo ir el primero en la caravana y todos los demás aceptan.

En la recolecta las parejas de Sofia y Talulla y la de Sol e Ivi guían a sus compañeras con palabras y también les dan la mano para que se sientan más seguros y realicen la recogida más rápida.

Por último en la sesión seis fueron muchas las muestras de una buena relación entre los alumnos.

En primer lugar cuando explico con que material íbamos a trabajar (pelotas gigantes) muchos de los niños se abrazaron y saltaron celebrándolo.

En el juego del balón gigante Tirza comenta la idea de cogerse por los brazos para que todos se mantengan juntos y el balón este entre los cuerpos sin caerse, Luc también tiene una idea pero la de su compañera le parece mejor y así lo hacen.

En el grupo de Wieke, Joshua, Marc, Talulla, e Igor Toman la decisión de sostener la pelota encima de la cabezas, pero no les funciona y Marc comenta que es mejor llevarla sujetándola con las barrigas.

En el juego de la tubería Daniel y Elin en seguida encuentran una forma fácil de pasar la pelota, ejemplifican a sus compañeros la idea, a continuación todos se organizan para llevarla a cabo. James ve a Noa y Max separados del grupo y hablando y va a buscarlos para explicarles lo que tienen que hacer y donde se tienen que colocar.

En el primer intento la pelota se cae cuando pasa por Sofía, Rosie se enfada y dice: “Ella es un pato” Anna le dice que se tranquilice que se puede intentar más veces. En el segundo intento se vuelve a caer la pelota cuando pasa por Sofía, la tercera vez sucede lo mismo. Finalmente en el cuarto intento la pelota gigante logra ser pasada por Sofía, entonces Cris aplaude a la vez que dice el nombre de Sofía.

Para finalizar en el juego de pasar la pica Luc se enfada con su compañero León porque no deja la pica vertical y cuando él llega la pica ya está en el suelo. Lili se ofrece para cambiarle la posición. Esto no es suficiente por lo que James explica a León como debe dejar la pica mediante un ejemplo.

6.3.2. Conductas no cooperativas o problemáticas observadas

Las conductas no cooperativas o problemáticas se daban casi siempre en los mismos alumnos, por lo que no van a ser detalladas sesión por sesión y se comentará lo más destacado de estos alumnos que mostraban estas conductas.

Noa en muchas actividades no manifiesta conductas de ayuda, no busca la comunicación con los demás compañeros y son los compañeros en muchas ocasiones los que van en su busca para explicarle lo que tiene que hacer. No se le nota ningún tipo de interés y por supuesto tampoco toma sus propias decisiones para resolver el juego.

Rosie no consigue dejar de lado su lado competitivo, muestra disgusto cuando le toca con alguno de los compañeros menos hábiles como compañero de grupo. Es muy autoritaria y esto le hace no aceptar las ideas de los demás, intenta imponer su idea ante todo.

Benjamine, Luisa, Isahia, Marc, Sol, León entre otros no aportan a los compañeros, se limitan a seguir lo que han decidido sus compañeros en muchas ocasiones sin saber el motivo.

6.3.3. Grado de interés y disfrute observado

Como ya se explicó en anteriores apartados los alumnos apenas realizaban sesiones de Educación Física, por lo que conocer que iban a participar en este proyecto fue para ellos motivo de alegría.

Durante la intervención mostraban interés, alegría y disfrute en la mayoría de los casos, exceptuando algunos niños como los nombrados en el apartado anterior.

6.3.4 Diario de las reflexiones del alumno

Los resultados de las preguntas realizadas a los alumnos tras las actividades confirman que los alumnos estaban contentos, disfrutaban y lo que es más importante mejoraron o comenzaron a tener algún tipo de relación con los alumnos de la otra clase.

Algunos ejemplos (se pueden encontrar más ejemplos en el Anexo IV) son los siguientes:

-SESIÓN 1

¿Cómo os habéis sentido participando en juegos con compañeros que no conocíais?

Wilson dice que le ha gustado conocerlos y que ahora e el recreo pueden saludarse.

Daniel dice que Luc le ha caído bien y que es un buen chico.

-SESÓN 2

¿Os habéis sentido bien trabajando en vuestro grupo? ¿Repetiríais?

Elin, Sofía e Igor se han sentido muy bien con los compañeros y se han divertido.

Lorna y Cristófer me dicen que lo han pasado bien trabajando en sus grupos y que algunos chicos son muy simpáticos.

-SESIÓN 3

¿Habéis cambiado la opinión que teníais sobre alguno de vuestros compañeros?

Ivi comenta que ella pensaba que Leo era un creído y ahora piensa que es muy simpático y que es muy bueno en los deportes.

Emily dice que piensa que ahora Rosie es más buena pero aun así prefiere tener otros compañeros de grupo.

Rosie interrumpe para decir que Emily es una gruñona.

-SESIÓN 4

¿Los compañeros os han ayudado?

Daniel nos cuenta que el prefiere ayudar que ser ayudado. Simon su compañero de la primera actividad interrumpe y dice que Daniel ha sido un buen compañero y que ha tenido paciencia con los errores que el tenía.

Emily y Madeleine están empezando a hacer nuevos amigos.

Tirza cree que Luisa es muy dulce y que siempre la ayuda cuando van en el mismo grupo (se abrazan), añade que ella también está haciendo nuevos amigos en la otra clase.

-SESIÓN 5

¿Sabéis vuestras familias que estáis realizando clases de Educación Física con los compañeros del otro grupo? ¿Qué opinan?

Benjamine dice que sus padres lo saben y piensan que no hay ningún problema porque los alemanes siempre ganan.

Elin cuenta que en casa les había gustado que estuviera conociendo a niños nuevos del colegio. Lo mismo fue comentado por la gran mayoría de niños.

-SESIÓN 6

¿Pensáis que estas clases tienen sentido para el futuro?

Lorna y Luc dicen que sí porque ahora en el recreo pueden jugar juntos.

Amelia me cuenta que cree que ahora sí que tiene amigos con los que divertirse y que quiere seguir conociéndolos para cuando estén en el instituto.

Wilson, Igor y otros piensan que esto es bueno porque luego en el instituto los mezclan y así ya se conocen.

6.3.5 Resultados de las entrevistas

Desde la dirección del colegio no dejaron realizar encuestas de tipo escrito, por lo que para obtener información del origen de la mala relación que se da entre los alumnos de las diferentes vías, se llevaron a cabo pequeñas conversaciones o entrevistas en las que conseguir información que sirviera para llegar a una conclusión.

Los profesores con los que hubo la oportunidad de hablar contaron que no es problema de los niños sino de la forma en que el colegio los organiza, y lo que de alguna manera sin querer se inculca.

Se supo gracias a los profesores que fueron entrevistados, que desde el año anterior un día a la semana se hace una asamblea común en los cursos bajos del colegio es decir, en infantil, año uno y año dos y se habla de valores, respeto, costumbres, con el fin de que se conozcan más. Pero esto no se hace en los cursos altos por lo que se sigue manteniendo la mala relación.

También fueron varios los profesores que dijeron que los padres en muchas ocasiones son los que cierran la mente a los hijos con ideas que se tienen de las diferentes culturas o formas de vida, etc.

Una profesora comentó que había una solución para esto pero que suponía contratar más profesorado y que desde la dirección no se quería o incluso no se había pensado. Según ella lo único que había que hacer era que la primera mitad de la semana fuera el

tiempo alemán, francés o español y la segunda mitad en el tiempo inglés los alumnos del mismo curso se mezclaran ya fueran del grupo alemán, francés, o español.

Por otro lado, también se entrevistó a una antigua alumna que ahora está en secundaria ella opinaba que la mala relación se debe a que los propios profesores la crean y dan ejemplo ya que ellos mismo se separan y van en grupo los franceses con franceses, los alemanes con alemanes... también pensaba que era cuestión de madurez porque luego en el instituto todos son amigos y están mezclados.

Por último se entrevistó a algunos familiares, ellos no creían que el problema fuera de casa más bien pensaban que era por la forma de organización que tiene el colegio.

7. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

A continuación podemos ver los resultados obtenidos tras la observación directa de las diferentes sesiones, y tras el estudio de las diferentes rúbricas.

Los datos hallados de la observación y lo que se puede extraer de las rúbricas coinciden, con esto podemos decir que casi siempre son los mismos alumnos los que dificultan la cooperación en sus grupos, ya sea por falta de interés en la actividad o por mala conducta que interrumpe el interés de los compañeros en la actividad.

Según lo que indican los datos registrados en los instrumentos, aproximadamente 13 alumnos de un total de 48 son los alumnos que podrían presentar algún tipo de problema en las relaciones interpersonales.

Por otro lado destaca el mucho interés que mostraban la gran mayoría de los alumnos y el sentimiento de alegría que como hemos indicado en apartados anteriores se debe a la ilusión por realizar educación física, ya que como sabemos el colegio no daba la oportunidad de disfrutar y aprender a través de esta asignatura, este hecho provocaba que a pesar de tener alumnos que creaban dificultades en los grupos, estos se organizaban de manera que todos los juegos finalmente fueran llevados a cabo y cumplir el objetivo planteado de cada actividad.

Finalmente para poder evaluar si se ha logrado el principal objetivo de este proyecto de intervención que recordamos que era: mejorar las relaciones interpersonales de los

alumnos mediante la actividad física y más concretamente mediante los juegos cooperativos, se va a proceder a mostrar una pequeña tabla que indique lo que los alumnos han percibido durante su participación en este proyecto. El instrumento que hemos utilizado para la obtención de datos ha sido el “Semáforo” presentado anteriormente.

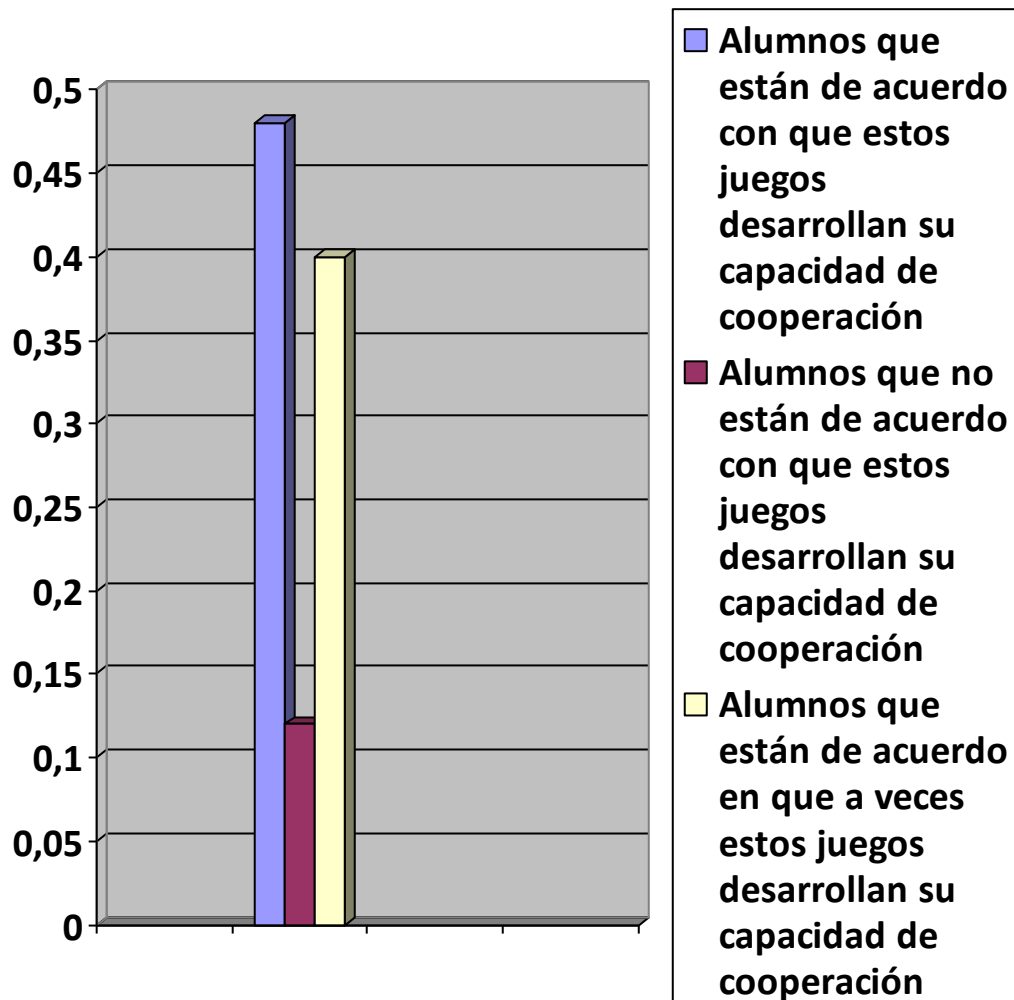
A través de este instrumento, preguntábamos si consideraban que estos juegos, los juegos cooperativos, hacían que se desarrollase su habilidad para crear o construir equipo, es decir, su habilidad de cooperación.

Con un total de 48 alumnos los resultados han sido:

- Un total de 23 alumnos han indicado que están de acuerdo con que los juegos cooperativos han desarrollado su habilidad de cooperación, lo que equivale al 48% de los alumnos.
- Un total de 19 alumnos han indicado que creen que a veces los juegos cooperativos pueden desarrollar la habilidad de cooperación, esto equivale al 40% de los alumnos.
- Un total de 6 alumnos han indicado que no están de acuerdo en que los juegos cooperativos sirvan para desarrollar su habilidad para la cooperación, lo que en porcentaje equivale a un pequeño 12% de los alumnos.

Podemos ver de una manera más visual los resultados en la siguiente gráfica:

Gráfica 1. Resultados



8. CONCLUSIONES

En un primer lugar se quiere dejar constancia de la gran importancia y valor que tiene la asignatura de educación física para trabajar la educación global del alumnado, puesto que como hemos comprobado en este trabajo, sirve para disminuir o frenar algunos problemas que puedan surgir en la vida escolar, esta tarea otras asignaturas la tienen mucho más difícil.

Del mismo modo tras la práctica de este proyecto hemos conseguido, el aumento de la motivación del alumnado en las clases de educación física, la posibilidad de saber resolver conflictos entre alumnos que antes se veían como desconocidos, hemos aportado la posibilidad de diálogo entre el alumnado.

Por otra parte, hemos hecho reflexionar a los profesores y miembros de la comunidad escolar sobre la importancia de la educación física y la gran ayuda que esta asignatura nos puede aportar, por lo que hay que darle más valor en el currículo y permitir que las clases puedan disfrutar de esta asignatura durante alguna hora de la semana.

Por último el presente trabajo, también ha permitido que desde la dirección se tomen medidas para mejorar el clima escolar y ha conseguido descubrir algunos problemas que vistos desde dentro del colegio no se encontraban.

9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROPUESTAS DE FUTURO

Desde los inicios de la puesta en marcha de este proyecto, el colegio se mostro permisivo.

Hubo algunas peticiones que modificaron la primera idea de cómo actuar en el colegio, como ocurrió con la petición de que no se realizaran encuestas ya que podía resultar molesto, o con la negación de trabajar con las dos clases a la vez, que por número de alumnos que esto suponía resultaba comprensivo ya que no era fácil de llevar a cabo el proyecto teniendo que controlar 48 alumnos en cada sesión de intervención.

Por suerte se encontró la forma de trabajar con las clases mezcladas pero en dos turnos, sin que esto causara problemas a su horario.

Otro de los problemas con los que se topo este proyecto fue el desconocimiento del material del que disponía el colegio y la poca colaboración del único profesor de educación física, lo que provoco que algunos de los materiales que se utilizaron fueran comprados o creados.

También el desconocimiento de si se tendría el pabellón libre para trabajar o tendríamos que trabajar en las pistas de fuera, podía ser un problema para trabajar con algunos materiales que se iban a utilizar en cada sesión, para evitar estos problemas

desde el principio se tuvieron preparadas todas las sesiones y se hacía la sesión que mejor se ajustaba a el espacio que teníamos libre, por ejemplo: el día que era en el pabellón, se hacían los juegos que usaban globos, así evitábamos que el aire pudiera influir.

La única sesión que no dependió de el lugar que se tenía libre fue la primera ya que estaba preparada para que los alumnos se pudieran conocer, esta sesión se podía llevar a cabo tanto en el pabellón como en las pistas exteriores.

Por último otra de las limitaciones que existían en este proyecto fue el tener que llevarlo a cabo en inglés, pero preparando mejor cada momento de intervención y con los avances del día a día en la lengua inglesa se pudo llevar a cabo sin problemas de lenguaje. Para ayudar a la comprensión de las explicaciones de cada sesión se utilizaba una pizarra de esta forma las explicaciones se acompañaban de un dibujo de cada juego.

Dejando de lado las limitaciones, el proyecto gusto al colegio, las tutoras de ambas clases comentaron la idea de pensar en trabajar todas las clases del mismo curso juntas en algún momento de la semana.

Desde la dirección del colegio se dio la oportunidad de tener una hora a la semana para trabajar diferentes temas todos los alumnos del mismo curso juntos sin importar si eres del grupo alemán, del grupo francés o del grupo español, a esta hora semanal la llaman “la hora europea”. Esta nueva hora se extendió a todos los cursos del colegio.

La continuidad en contacto con el colegio actualmente, permite conocer los cambios y medidas en relación con la mejora del ambiente escolar y las relaciones interpersonales de los alumnos de diferentes clases. Actualmente hay un nuevo profesor de educación física que trabaja con métodos más comprensivos y deja de lado la técnica.

Este profesor ha puesto en marcha un proyecto, el cual se lleva a cabo durante los recreos, se trata de una liga de datchball en la que para participar los alumnos tienen que jugar en un equipo donde los jugadores sean procedentes de diferentes clases y mixtos, no sirve un equipo de solo chicos o uno de solo chicas. Este proyecto se ha creado con el objetivo tanto de mejorar el clima entre alumnos y evitar disputas en el recreo o

competiciones de clases como para promover el deporte entre los alumnos, ya que muchos alumnos pasaban los recreos sentados hablando.

A día de hoy en los recreos se puede observar niños de diferentes clases jugando juntos o practicando nuevos juegos y deportes que han trabajado con el nombrado profesor.

10. BIBLIOGRAFÍA

Antón Agramonte, E. (2011). Los juegos cooperativos en educación física. *Pedagogía magna*, 11, 109-116.

Bund, A. (2007). Aprendizaje cooperativo en educación física. (Tesis doctoral). Universidad de Darmstadt.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Madrid: Boletín oficial del Estado (2013).

Omeñaca, R, Puyuelo, E. y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar y cooperar: Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.

Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Pérez Serrano, G. (1999). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Sánchez Gómez, R., Devis, J.y Navarro Adelantado, V. (2014). El modelo teaching games for understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Agora para la educación física y el deporte*, 16 (3). 197-213.

Velázquez Callado, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.

Velázquez Callado, C. (2014). Aprendizaje cooperativo: aproximación teórico-práctica aplicada a la educación física. *Revista digital de Educación Física EmásF*, 5, 19-29.

Vila Sola, A., Casals i Padro, P., Guijosa Quintilla, C. (s.f). Un proyecto innovador con retos físicos cooperativos y herramientas telemáticas cooperativas: “Hormigas cooperativas” *La peonza. Revista de Educación Física para la paz*. 9, 53-62.

WEB-GRAFÍA

<http://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2010/06/LaCooperacioncomoAlternativaenEducacionFisica.pdf> (Recuperado el 10 de mayo de 2017)

9. ANEXOS

ANEXO I: Currículo nacional inglés en EF



Physical education programmes of study: key stages 1 and 2

National curriculum in England

PURPOSE OF STUDY

A high-quality physical education curriculum inspires all pupils to succeed and excel in competitive sport and other physically-demanding activities. It should provide opportunities for pupils to become physically confident in a way which supports their health and fitness. Opportunities to compete in sport and other activities build character and help to embed values such as fairness and respect.

AIMS

The national curriculum for physical education aims to ensure that all pupils:

- develop competence to excel in a broad range of physical activities
- are physically active for sustained periods of time
- engage in competitive sports and activities
- lead healthy, active lives.

ATTAINMENT TARGETS

By the end of each key stage, pupils are expected to know, apply and understand the matters, skills and processes specified in the relevant programme of study.

Schools are not required by law to teach the example content in [square brackets].

SUBJECT CONTENT

Key stage 1

Pupils should develop fundamental movement skills, become increasingly competent and confident and access a broad range of opportunities to extend their agility, balance and coordination, individually and with others. They should be able to engage in competitive (both against self and against others) and co-operative physical activities, in a range of increasingly challenging situations.

Pupils should be taught to:

- master basic movements including running, jumping, throwing and catching, as well as developing balance, agility and co-ordination, and begin to apply these in a range of activities
- participate in team games, developing simple tactics for attacking and defending
- perform dances using simple movement patterns.

Key stage 2

Pupils should continue to apply and develop a broader range of skills, learning how to use them in different ways and to link them to make actions and sequences of movement.

They should enjoy communicating, collaborating and competing with each other. They should develop an understanding of how to improve in different physical activities and sports and learn how to evaluate and recognise their own success.

Pupils should be taught to:

- use running, jumping, throwing and catching in isolation and in combination
- play competitive games, modified where appropriate [for example, badminton, basketball, cricket, football, hockey, netball, rounders and tennis], and apply basic principles suitable for attacking and defending
- develop flexibility, strength, technique, control and balance

[for example, through athletics and gymnastics]

- perform dances using a range of movement patterns
- take part in outdoor and adventurous activity challenges both individually and within a team
- compare their performances with previous ones and demonstrate improvement to achieve their personal best.

Swimming and water safety

All schools must provide swimming instruction either in key stage 1 or key stage 2.

In particular, pupils should be taught to:

- swim competently, confidently and proficiently over a distance of at least 25 metres
- use a range of strokes effectively [for example, front crawl, backstroke and breaststroke]
- perform safe self-rescue in different water-based situations.

© Crown copyright 2013

You may re-use this information (excluding logos) free of charge in any format or medium, under the terms of the Open Government Licence. To view this licence, visit www.nationalarchives.gov.uk/doc/open-government-licence/ or email: psi@nationalarchives.gsi.gov.uk.

Reference: DFE-00176-2013

ANEXO II: Currículo de EF en la LOMCE

Bloque 3. Acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición. Este bloque presenta dos tipos de aprendizajes específicos: los relacionados con las acciones de cooperación y los relacionados con las acciones de cooperación y oposición. En los primeros un grupo de estudiantes debe colaborar para conseguir un mismo objetivo. Las acciones cooperativas plantean una actividad colectiva con interdependencia positiva que demanda colaboración, ayuda recíproca, comunicación y coordinación de acción entre los participantes en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones motrices que den respuesta a las situaciones problema que se suscitan. La interacción con compañeros y compañeras se convierte en fuente de lo imprevisto e impone reajustes en el cumplimiento de la tarea común, lo que implica lograr una acción más eficaz e intentar reducir la incertidumbre debida a la interacción grupal. Las propuestas de este tipo originan conductas de responsabilidad individual y social. Se promueven aprendizajes asociados al diálogo interpersonal, el pacto, la solidaridad y el respeto por los demás; aspectos de máximo interés cuando se pretende solucionar los conflictos interpersonales. Las actividades adaptadas del mundo del circo, como acrobacias o malabares en grupo, algunos juegos tradicionales, los juegos cooperativos, los desafíos físicos cooperativos, los cuentos motores cooperativos, los relevos, entre otras, son actividades que pertenecen a este grupo. En los segundos el contexto es la acción colectiva de enfrentamiento codificado. Los participantes están en entornos estables para conseguir un objetivo a través del establecimiento de relaciones de colaboración y superar la oposición de otro grupo. La atención selectiva, la interpretación de las acciones del resto de los participantes, la previsión y anticipación de las propias acciones atendiendo a las estrategias colectivas, el respeto a las normas, la capacidad de estructuración espacio-temporal, la resolución de problemas y el trabajo en grupo, son capacidades que adquieren una dimensión significativa en estas acciones. En este grupo de experiencias motrices será conveniente aprender a relacionarse positivamente con los demás, favoreciendo el respeto, el diálogo y la solidaridad entre los compañeros de juego. Algunos juegos tradicionales (duelos de equipos, juegos paradójicos, juegos donde los jugadores pueden cambiar de equipo, etc.), juegos en grupo, juegos de estrategia, deportes adaptados y emergentes (kin-ball, etc.), juegos y deportes modificados basados en la comprensión (TGfU) como los juegos de bate y carrera (béisbol, etc.), los juegos de cancha dividida (voleibol, etc.) y los juegos de invasión

(hockey, etc.), así como acciones dentro del modelo de educación deportiva (Sport Education-SE) son actividades que pertenecen a este grupo.

Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón (p 19979).

ANEXO III: Rúbricas usadas en la intervención

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Se implica y ayuda a sus compañeros	X		
Aporta ideas al grupo y expresa sus dudas		X	
Muestra interés y agrado	X		

HAVE THESE GAMES HELPED YOU TO IMPROVE/DEVELOP YOUR TEAM-BUILDING SKILLS?

Mark "X" in the color which you agree.

Red: I DISAGREE Yellow: SOMETIMES Green: I AGREE

	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input checked="" type="checkbox"/>

ANEXO IV: Sesiones del proyecto

SESIÓN 1	
<p>ACTIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación: pasar la pelota diciendo el nombre del compañero al que se la estas pasando. • Transportar la pica: trabajando en parejas nos moveremos transportando una pica sin que esta caiga. • Cruzar el Lago: se forman grupos de 4 alumnos. Se les cuenta que están delante de un lago lleno, cocodrilos y bichos que se los comerán si pisan el suelo. Deben cruzar el lago de una orilla a otra con la única ayuda de 5 piedras (ladrillos) que pueden pisar y mover. En el momento en que una persona toca con los dos pies en el lago todo el grupo debe comenzar en la primera orilla. 	<p>MATERIALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pelotas • Picas • Ladrillos
<p>Reflexión en clase</p> <p>15/20 min</p>	
<p>TIEMPO</p> <p>10 min por actividad</p>	

SESIÓN 2	
ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none">• Tren ciego: en grupos de 6, los alumnos formaran un tren todos llevaran los ojos vendados o cerrados menos el último que guiara el tren mediante toques en los hombros del compañero que va delante.• Las vías del tren: en los mismos grupos, los alumnos tendrán que superar un recorrido con diferentes obstáculos sin que el tren se rompa.• El gusano: mismos grupos de 6 alumnos, los alumnos formaran un tren pero sin dejar espacio entre sus espaldas y pechos de modo que sea como un gusano, tendrán que moverse sin romper el gusano a tocar/comer diferentes frutas.	MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Pañuelos• Conos, picas, bancos, aros y ladrillos• Cartulinas con frutas
Reflexión en clase	
15/20 min	
TIEMPO	
10 min por actividad	

SESIÓN 3	
ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none">• Transportar la tarta: formamos grupos de 6, los alumnos sin el uso de las manos tienen que transportar aros de un lugar a otro. Si el aro cae al suelo vuelven a empezar el recorrido.• Visita el museo: en grupos de 6, los alumnos deben transportar a un compañero que tiene el rol de estatua, sin que este se caiga.• No nos Caemos por parejas: ¿Qué equilibrios podemos elaborar de forma que uno de los miembros de la pareja no esté en contacto con el suelo ni con ningún objeto?	MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Aros• Colchonetas• Colchonetas
Reflexión en clase	
15/20 min	
TIEMPO	
10 min por actividad	

SESIÓN 4	
<p>ACTIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El globo: por parejas, los alumnos deben transportar un globo que se desliza por un banco sin el uso de ninguna parte de su cuerpo (soplado) • Con Zancos y a lo Loco: se reparten zancos para cada alumno. Avanzan por la pista y sin tocar el suelo con los pies, tratan de intercambiar los zancos con otro compañero. - En gran grupo, tratan de evitar que uno o varios globos caigan al suelo. • Que no Caiga el Balón: entre todos golpear un balón de playa hacia arriba tratando de evitar que este toque el suelo. Se cuenta en número de veces que le dan cada vez. 	<p>MATERIALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globos y bancos • Zancos y globos • Balón
<p>Reflexión en clase</p> <p>15/20 min</p>	
<p>TIEMPO</p> <p>10 min por actividad</p>	

SESIÓN 5	
ACTIVIDADES: <ul style="list-style-type: none">• El tren: se forman grupos de tres, los alumnos crean un tren y deben pasar un balón hacia atrás, cuando llega al último alumno este se desplaza a la primera plaza del tren y poco a poco el tren avanza hacia la línea de meta.• El tren: el mismo juego anterior pero toda la clase junta.• La recolecta: por parejas los alumnos tienen que encontrar pelotas, uno de los alumnos guía a otro que va con los ojos vendados.	MATERIALES: <ul style="list-style-type: none">• Balón• Balón• Balones y pañuelos
Reflexión en clase	
15/20 min	
TIEMPO	
10 min por actividad	

SESIÓN 6	
<p>ACTIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La bomba: en grupos de seis, los alumnos deben transportar una pelota gigante sin el uso de las manos, si esta cae, vuelven al punto de inicio. • La tubería: toda la clase junta tienen que crear una gran tubería sin fugas, es decir, todos los alumnos deben estar en contacto unos con otros, si la tubería se rompe se empieza de nuevo y tiene que hacer llegar la gota de agua (pelota gigante) al grifo que es el punto de meta. • Pasar la pica: toda la clase junta, crean un gran círculo y cada alumno tiene una pica que apoya en el suelo de forma vertical, a la de tres soltarán la pica y cogerán la pica del compañero que tienen a la izquierda sin que esta caiga. 	<p>MATERIALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Balón gigante • Balón gigante • Picas
<p>Reflexión en clase</p> <p>15/20 min</p>	
<p>TIEMPO</p> <p>10 min por actividad</p>	

