



Trabajo Fin de Grado

Propuesta de un itinerario para el aprendizaje de
acciones motrices de cooperación en Educación
Primaria

Autora

Nerea Bonillo Vera

Director

Antonio Ibor Marcuello

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

2022/2023

Índice

1.Introducción.....	5
2.Marco teórico.....	6
2.1. Análisis praxiológico del dominio de acciones motrices.....	6
2.2. Análisis LOMLOE en Aragón de acciones motrices de cooperación.....	10
2.3. Separación dominios de cooperación y colaboración-oposición.....	13
2.3.1.-Qué se trabaja.....	14
2.3.2.-Valores que trabaja.....	16
3.Itinerario general de cooperación.....	20
3.1. Organización dominio de cooperación.....	20
3.2. Contexto del colegio.....	22
3.3. Progresión internivelar.....	24
3.4. Metodología utilizada.....	27
3.5. Itinerario.....	31
3.6. Formación de grupos.....	37
3.7. El rincón de los conflictos.....	44
3.8.Transferencia del marco teórico a la intervención.....	45
4.Propuesta didáctica.....	46
4.1.Unidades didácticas.....	46
4.2.Situación de aprendizaje.....	58
5.Conclusiones.....	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64

Índice de figuras

Figura 1. Clasificación de los dominios de acción según Parlebas	8
Figura 2. Esquema currículo EF LOMLOE.....	11
Figura 3. Pautas del proceso de enseñanza	24
Figura 4. Ejemplo sociograma.....	38

Índice de tablas

Tabla 1. Gradación de elementos de lógica interna para el itinerario.....	32
Tabla 2. Criterios de evaluación, objetivos didácticos y saberes básicos de las acciones motrices de cooperación.....	34
Tabla 3. Reglas de acción y preguntas para la reflexión de acciones motrices para la cooperación.....	35
Tabla 4. Conformación de los grupos de aprendizaje cooperativo.....	42
Tabla 5. Saberes básicos de la propuesta didáctica.	49
Tabla 6. Planificación general UD cooperación 1º EP.	52
Tabla 7. Planificación general UD cooperación 2º EP.	53
Tabla 8. Planificación general UD cooperación 3º EP.	54
Tabla 9. Planificación general UD cooperación 4º EP.	55
Tabla 10. Planificación general UD cooperación 5º EP.	56
Tabla 11. Planificación general UD cooperación 6º EP.	57
Tabla 12. Ejemplo de situación de aprendizaje.	58

Siglas utilizadas a lo largo del documento:

-**TFG:** Trabajo de Fin de Grado.

-**EPC:** Educación Primaria Ciclo.

-**CE.EF.1:** Competencia Específica del área de Educación Física 1.

-**DAM:** Dominio de Acción Motriz.

-**LOMLOE:** Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación.

-**LOMCE:** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

-**CCAA:** Comunidades Autónomas.

-**U.D.:** Unidad Didáctica

Propuesta de un itinerario docente para el desarrollo de acciones motrices de cooperación en Educación Primaria.

Itinerary design for the development of cooperative motor actions in Elementary Education.

- Elaborado por Nerea Bonillo Vera.
- Dirigido por Antonio Ibor Marcuello.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2023.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17.403.

Resumen

El nuevo currículo LOMLOE de Educación Física de Aragón separa el bloque de cooperación y colaboración-oposición en dos. Es por ello que este Trabajo de Fin de Grado se basa en la elaboración de un itinerario de cooperación que abarca todos los cursos de Educación Primaria, concretamente, del colegio San José de Calasanz de Fraga, Huesca. De esta forma el objetivo es que los/as niños/as progresen en el aprendizaje en un entorno favorable para ellos/as con ciertos valores, como son el respeto, la igualdad y la inclusión. Debido a su gran diversidad en el alumnado, este itinerario es clave para fomentar las relaciones interpersonales a lo largo de la etapa de Educación Primaria y reducir al máximo la discriminación. Es por ello por lo que a lo largo de las unidades didácticas de cada curso se sigue una progresión. Esta sigue dos principales elementos de lógica interna: el origen de los juegos y las agrupaciones. Con respecto al origen de los juegos se realiza una progresión desde juegos tradicionales de la propia comunidad autónoma hasta juegos tradicionales de otros países. Teniendo en cuenta las agrupaciones: desde parejas hasta el grupo clase entero. Además, para involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea un proyecto internivelar en el que los/as alumnos/as de tercer ciclo son los responsables de planificar y llevar a cabo una jornada de juegos y retos tradicionales cooperativos.

Palabras clave

Itinerario, Cooperación, valores, equipo, inclusión, trabajo en equipo, convivencia.

1.Introducción.

La asignatura de Educación Física ha sufrido algunos cambios con la entrada en vigor de la nueva ley de educación *Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE). Uno de ellos, y de los más importantes en cuanto a organización, es la desvinculación del bloque de colaboración-oposición y cooperación de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) en dos. Por lo tanto, en la actualidad nos encontramos con un módulo dedicado exclusivamente a la cooperación.

El principal objetivo de realización de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) es la investigación y análisis de los factores que influyen dentro de este módulo de cooperación para terminar realizando una propuesta de itinerario para el colegio San José de Calasanz de Fraga, Huesca. Este centro dispone de dos líneas en cada curso, desde primero de Educación Infantil hasta sexto de Educación Primaria. Además, cuenta con una gran serie de recursos materiales y, a su vez, zonas verdes cercanas, por lo que la propuesta cuenta con una gran variedad de alternativas a la finalmente dada.

Además, los aprendizajes que se adquieren en este módulo son extrapolables a otras asignaturas, o incluso, a otros módulos de la propia asignatura, por lo que la investigación de las acciones motrices de cooperación y la forma de trabajarlas puede tener utilidad en cuanto a la programación y a la organización y metodología de las sesiones, en general, de Educación Física.

La idea de realización de este trabajo es planificar un itinerario en el que se involucre y se haga partícipe al alumnado en su propio aprendizaje. Para alcanzarlo se deben realizar otros como crear unidades didácticas con progresiones en el aprendizaje, fomentar la autonomía del alumnado y crear climas positivos de convivencia positivos.

2. Marco teórico.

Para empezar, en este apartado se presenta un análisis del concepto de cooperación y se analiza el sentido de las acciones motrices de cooperación; seguido, se habla del cambio que ha sufrido el currículo de Educación Primaria de Educación Física de Aragón, teniendo como consecuencia la separación del bloque 4 (acciones motrices de cooperación y colaboración-oposición) de la ley derogada en el año 2022 LOMCE; y, por último, se analiza la nueva normativa LOMLOE, la cual destina un dominio específico de acciones motrices de cooperación.

2.1. Análisis praxiológico del dominio de acciones motrices.

El área de Educación Física se distingue del resto por la forma en la que se adquieren los conocimientos. Pues estos se alcanzan mediante la puesta en acción de conductas motrices por parte del alumnado, independientemente de la metodología utilizada.

Hay que diferenciar el concepto de movimiento del concepto de conducta motriz, ya que no es lo mismo. Este último, según el Dr. Pierre Parlebas (1981) “La conducta motriz ubica en el centro de la escena al individuo que actúa a las modalidades motrices de expresión de su personalidad” (p.132). Es por ello, que el área de Educación Física se debe centrar en éstas, para que así exista un aprendizaje coherente y no sea una asignatura infravalorada. Por eso, y siguiendo los estudios del mismo autor, la labor del docente es la de realizar propuestas de situaciones que pongan en práctica acciones motrices para que el alumnado trabaje las dimensiones fundamentales de la persona establecidas por Parlebas (1981), como son la dimensión biomecánica, dicho de otro modo, la propia del movimiento y de la coordinación humana; la dimensión socioafectiva, de relación con otros individuos; la dimensión afectiva, a través de la experimentación de emociones y sentimientos propias de los individuos; la cognitiva, fomentando la capacidad de analizar las situaciones planteadas por el docente, crear soluciones y construir así nuevos conocimientos; y, por último, la expresiva, donde los individuos exteriorizan sus sentimientos y pensamientos a través del movimiento y los gestos.

Este planteamiento se basa en la praxiología motriz, es decir, en la ciencia de la acción motriz, ya que su principal objetivo es descubrir la lógica interna de las situaciones motrices. Visto esto, se puede obtener la clasificación principal sobre la que

se basa el currículo de Educación Primaria del área de Educación Física, pues existen tres criterios establecidos por Pierre Parlebas (1993) que intervienen en la lógica interna de prácticas motrices de un individuo y que hay que tener en cuenta para el diseño de actividades.

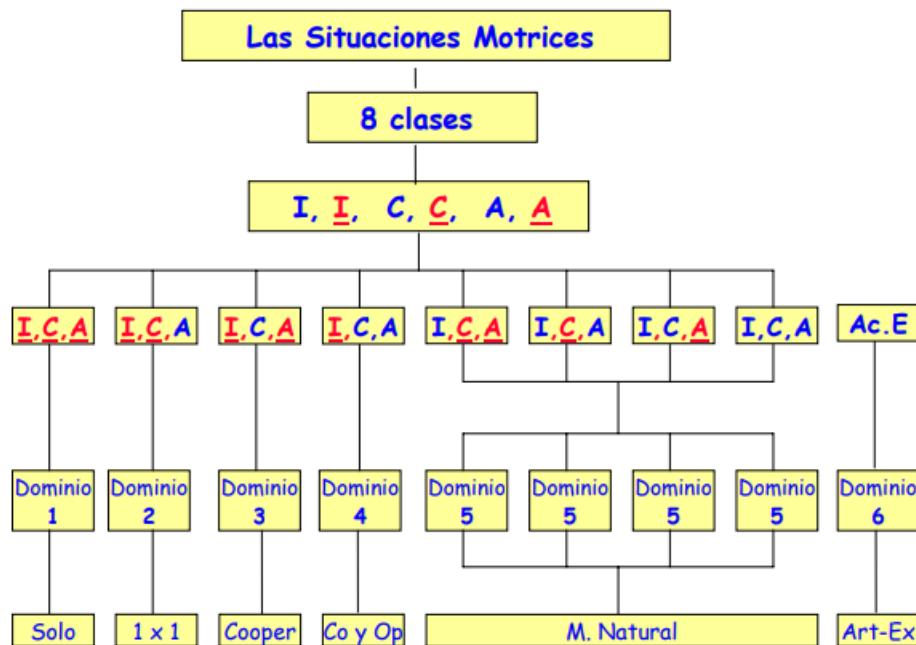
El primer criterio es la relación existente entre el participante y el espacio en el que se llevan a cabo las acciones motrices (existencia, o no, de **Incertidumbre**). Si el espacio es conocido o estable por parte del alumnado, el cuál mantiene elementos fijos y materiales que son manipulables normalmente en las clases de Educación Física, las conductas se pueden adaptar fácilmente a este entorno. En cambio, si se lleva a cabo una sesión en un medio fuera del espacio ordinario y, normalmente, en el medio natural, existe un elevado nivel de incertidumbre al que el alumno se debe adaptar. Esto no significa que los alumnos estén en tensión durante toda la sesión, pero sí se eleva el nivel en el que deberán modificar y amoldar sus conductas motrices a las diferentes situaciones imprevistas que se encuentre y para adaptarse a un espacio el cuál no conoce como si de un espacio estable se tratase.

El segundo criterio que ayuda a entender la clasificación de las acciones motrices es la interacción motriz de cooperación. Es decir, la interacción que existe entre los mismos miembros de un grupo y se ve implicada la comunicación motriz, ya sea con apoyo oral o sin él.

Y, por último, podemos diferenciar la interacción motriz de adversario (interacción, o no, con un **Adversario**), que, junto al segundo criterio nombrado, permite realizar dos subdivisiones. Estas pueden ser situaciones psicomotrices, en las que interviene un solo individuo y no existe ninguna interacción motriz directa entre compañeros, ni con adversarios; y, por otro lado, situaciones sociomotrices, que a su vez se dividen en situaciones antagonistas, cooperativas y colaboración y oposición. El factor que tienen en común, al contrario de las psicomotrices, es que existe un tipo de interacción, bien sea con un adversario o mediante los integrantes de un mismo equipo. En las situaciones antagonistas hay oposición directa individual, en las cooperativas existe relación entre los miembros de un mismo grupo, y, en las situaciones de colaboración y oposición, existen dos tipos de interacciones, las de dentro del propio equipo y las que existen con los adversarios (existencia, o no, de **Compañeros/as**).

La combinación de todos estos criterios forma las distintas prácticas motrices existentes, las cuales se pueden visualizar mejor en la *Figura 1* formando los 6 módulos que encontramos en la Educación Física de las escuelas.

Figura 1. Clasificación de los dominios de acción según Parlebas



Nota. Tomado de Larraz (2008) (p.6)

Visto el esquema, el concepto de *dominio de acción motriz* es definido por Parlebás (1999) como “campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz” (p. 103). Es decir, las distintas situaciones motrices se agrupan según su misma lógica motriz.

El nuevo currículo de Educación Física de la LOMLOE está organizado en los distintos Dominios de Acción Motriz (DAM), en vez de como se estructuraban en la LOMCE en forma de bloques de contenidos. La clasificación más desarrollada existente de estos DAM es la establecida por Larraz (2002, 2009, 2014). Consta de todos los tipos de actividad física a los cuales un/a alumno/a debe implicarse a lo largo de su paso por Educación Primaria, cuya división se establece entre los seis siguientes DAM (Larraz, 2002):

Propuesta de un itinerario docente para el desarrollo de acciones motrices de cooperación en
Educación Primaria

-DAM 1 → Situaciones motrices individuales, sin incertidumbre del medio y sin interacción con compañeros ni adversario. Por ejemplo: gimnasia, natación, carrera de larga duración, etc.

-DAM 2 → Situaciones motrices de enfrentamiento uno contra uno en un entorno estable. Por ejemplo: bádminton, esgrima, juegos de lucha, etc

-DAM 3 → Situaciones motrices y actividades físicas cooperativas, cuya finalidad es la cooperación y que se realizan en un entorno estable. Por ejemplo: juegos de cooperación, retos cooperativos de habilidades motrices básicas, scape-room, etc.

-DAM 4 → Situaciones motrices y actividades físicas de colaboración y oposición en un entorno estable. Por ejemplo: datchball, ultimate, baloncesto, etc.

-DAM 5 → Situaciones motrices y actividades físicas con incertidumbre en el medio externo. Por ejemplo: orientación, escalada, tiro con arco, etc.

-DAM 6 → Situaciones motrices y actividades físicas con finalidad artístico-expresiva y/o rítmico-expresiva. Por ejemplo: danza-creación, acrossport, dramatización, etc.

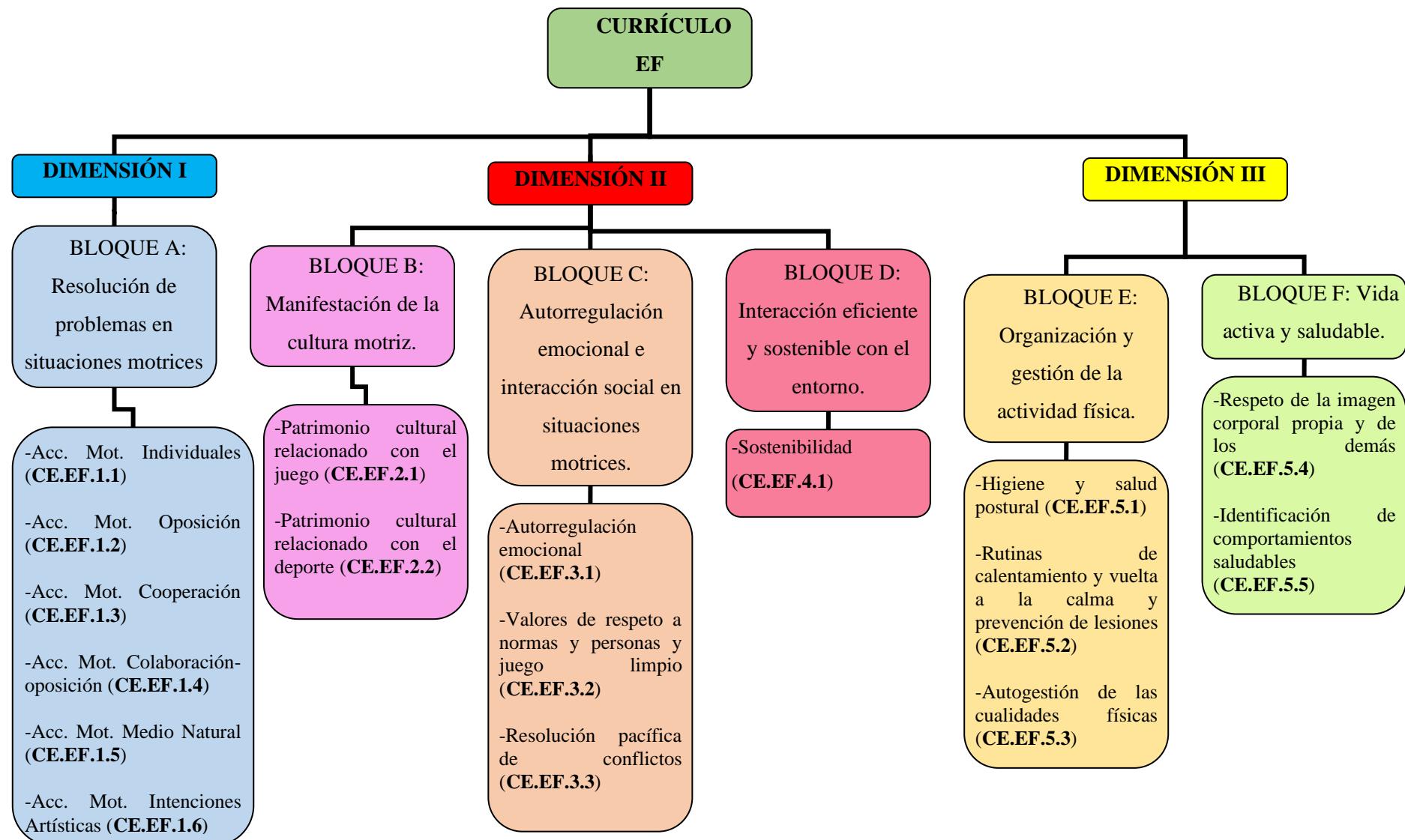
2.2. Análisis LOMLOE en Aragón de acciones motrices de cooperación.

La nueva Ley de educación LOMLOE tiene grandes cambios estructurales en cuanto al currículum específico del área de Educación Física. Este se divide en seis bloques, uno por cada finalidad de la asignatura, que a su vez se distribuyen en tres dimensiones distintas en las que se establecieron en la Orden de 16 de junio de 2014 por Julián, Abarca-Sos, Zaragoza y Aibar (2016) y Arnold (1991).

La disposición de dichos bloques, tal y como aparece representado en la *Figura 2*, empieza con el Bloque A, incluido en la Dimensión I, cuyo fin es educar las conductas motrices, capacidades y potencialidades del alumno en diversas actividades con diferentes contextos. El Bloque B, Bloque C y Bloque D, contemplados en la Dimensión II, tratan aspectos culturales, de autoconocimiento, valores y sobre la sostenibilidad. Y, por último, en la Dimensión III, se encuentran los Bloques E y F, en los que su fin es trabajar aspectos de organización y gestión de una vida activa y saludable.

A continuación, y vista esta clasificación de los saberes básicos del currículo del área de Educación Física de la LOMLOE, se realizará un análisis de sus distintos puntos centrado en las acciones motrices de cooperación en cuanto a la estructura del currículo. Para empezar, se encuentra el punto *I.Competencias específicas*, en las que se puede observar que toda acción motriz pertenece a la Competencia Específica del área de Educación Física 1 (CE.EF.1.). En esta se recoge la adaptación de la motricidad del alumnado en distintas situaciones propuestas de aprendizaje para dar una respuesta frente a estas, las cuales están conectadas con el contexto social próximo del alumno. Después, según la forma y los fines a trabajar de cada Unidad Didáctica (U.D.), se trabajarán las demás competencias específicas.

Figura 2. Esquema currículo EF LOMLOE



Nota. Esquema dimensiones, bloques y competencias específicas del currículo de Educación Física. Elaboración propia.

Siguiendo por el punto *II.Criterios de evaluación*, se tendrá en cuenta el criterio 1.3 de cada ciclo, ya que son los específicos para resolver situaciones motrices de cooperación. Después, y teniendo en cuenta las competencias específicas seleccionadas en el párrafo anterior, se elegirán los criterios que más se adapten a nuestra U.D., tratando siempre el ciclo al que se corresponden. Una vez realizado este análisis, se podrán redactar los objetivos específicos para cada criterio.

En cuanto a *III.Saberes básicos*, primero se tomará de referencia el ciclo al que va dirigido, el bloque *A.Resolución de problemas en situaciones motrices*, el punto de conocimientos, destrezas y actitudes correspondiente a las acciones motrices de cooperación.

Por último, en el apartado *IV.Orientaciones didácticas y metodológicas*, se tendrá que tener en cuenta aquellas metodologías que fomenten la igualdad, la inclusión y trabajen los valores básicos que se quieran implantar a lo largo de las sesiones, en especial aquellos que sean aplicables en el día a día para el alumnado. Además, también se tendrán en cuenta el respeto y la resolución de conflictos, pues son aplicables a otras unidades posteriores en las que puedan surgir problemas o para tener un clima de oposición positivo.

2.3. Separación dominios de cooperación y colaboración-oposición.

Para entender la posibilidad de la separación de los contenidos de cooperación y colaboración-oposición primero debemos entender la diferencia existente entre los conceptos de cooperación y de colaboración en situaciones de oposición, y sus respectivas finalidades.

Por un lado, y analizando las raíces de ambos términos, tenemos que colaborar, del latín *co-laborare/laborare cum* significa “trabajar junto con”. En cambio, el término de cooperar, proviene del latín *co-operare/operare cum*, que, aparte de trabajo, tiene otros varios significados como ayuda, interés y apoyo. Además, Lickona (1991) considera que la estrategia de participación cooperativa consiste en generar situaciones de aprendizaje en las que un/a alumno/a consigue sus objetivos si, y solo si, el resto de miembros del equipo o del aula también consiguen los suyos. Otros autores, como Omeñaca (2001), teniendo en consideración la investigación de Slavin (1990), define las situaciones de cooperación como juegos basados en las acciones motrices de cooperación con carácter lúdico, en los cuales se persigue un objetivo común, lo que implica comunicación, coordinación entre compañeros y cambios de roles.

Teniendo en cuenta esta última aportación, podemos decir que las situaciones de cooperación no se pueden dar en situaciones donde existe competición, pues siempre habrá un equipo ganador y otro perdedor, y en ningún caso ambos. Por eso, la máxima diferencia que se puede resaltar es la existencia de adversarios. Si hay trabajo en equipo, pero existe enfrentamiento, son situaciones de colaboración-oposición; pero en el caso de que haya un objetivo a conseguir en el que puede haber situaciones de logro para uno o más equipos y tengan que hacerlo de forma conjunta con la ayuda recíproca de los propios miembros del grupo, será una situación de cooperación.

2.3.1-Qué se trabaja.

Fernández-Río y Velázquez (2005) recogen referencias de algunos autores como son Johnson et. al. (1984), Rué (1989), Conard (1990), Grineski (1995), Dyson (1997) y Strachan y MacCauley (1997), quienes señalan seis elementos básicos que se dan en situaciones de cooperación y, además, aplicables al aprendizaje cooperativo del aula. Dichos elementos son los siguientes:

-La interdependencia positiva entre los miembros, donde el alumnado requiere de otro/a compañero/a para lograr su propio objetivo, independientemente de si sea el mismo o no.

-Los objetivos de grupo, los cuales deben fomentar que todos los individuos de un mismo grupo tengan participación e intervengan en el proceso para llegar a conseguir el objetivo final.

-La responsabilidad individual dentro del trabajo colectivo, teniendo responsabilidad individual sin la cual el grupo no tendrá éxito en cuanto a lograr el objetivo se refiere.

-La interacción cara a cara entre participantes, pues la comunicación y habilidades sociales son clave para el trabajo en equipo.

-El procesamiento grupal, cada uno de los integrantes del grupo debe conocer la información para procesarla, y así favorecer su tarea en el grupo. Entre todos los integrantes se debe realizar una reflexión sobre qué acciones han sido exitosas y cuáles no, y a partir de allí decidir las conductas que deben mantener y las conductas motrices que deben modificar.

-Las habilidades interpersonales, ya que debido a la participación en equipo y la obligación de intervenir en el proceso, produce que el alumno desarrolle y mejore habilidades interpersonales, además de las relaciones con sus compañeros.

Otros autores, como los hermanos Johnson (1999), realizaron un estudio sobre el comportamiento disruptivo de los/as niños/as en la realización de trabajos grupales, recogiendo así una serie de elementos para evitar dichas situaciones. Estos componentes son esenciales en el aprendizaje cooperativo y son los mismos nombrados anteriormente a excepción de los objetivos de grupo. Sobre todo, Johnson y Johnson dan importancia

Propuesta de un itinerario docente para el desarrollo de acciones motrices de cooperación en
Educación Primaria

al sentimiento de pertenencia grupal, pues en la interdependencia positiva nombran el pensamiento de “nosotros” dejando de lado el “yo”. Y en cuanto a las habilidades interpersonales y de grupo, dan valor al estado previo al trabajo, donde cada uno/a debe conocer, aceptar, confiar y apoyar a sus compañeros/as para poder fortalecer la comunicación y disminuir la aparición de conflictos.

2.3.2.-Valores que trabaja.

Siguiendo la investigación de Gaviria y Castejón (2016) el alumnado se apropiá de valores gracias a los procesos de socialización entre personas y a la transmisión de los mismos entre todos. Sus experiencias, desde el momento en que nacen, tienen repercusión en la adquisición de esos valores, y, por tanto, en su forma de ser, en su personalidad. Los estudiantes están rodeados de influencias, principalmente, de agentes socializadores: la familia, la escuela, los medios de comunicación, etc. que se encuentran en su entorno y promueven y fomentan valores, actitudes y opiniones que poco a poco el alumnado irá adquiriendo.

En el ámbito educativo, según Escámez et. Al. (2007) para trabajar los valores hay que tener presente la relación entre ellos y las actitudes, las cuales son evaluaciones afectivas que corresponden al ámbito de sentimientos, valoraciones sobre la realidad contraproducentes o beneficiosas para las personas, y a través de ellas, los seres humanos actúan y definen su posición ante otras personas, cosas, ideas, instituciones, etc.

La Educación Física, dentro del ámbito educativo, produce beneficios en el desarrollo motriz y psicológico de los estudiantes, contribuyendo en la formación de estilos de vida afectivos, sociales y cognitivos. Esto es debido a que cuenta con diversos medios como danzas, deportes en el medio natural, deportes de colaboración-oposición, cancha dividida, cooperación, disciplinas individuales y acciones motrices vistas anteriormente que permiten desarrollar no sólo las condiciones físicas y el fomento de la actividad física, si no el carácter de las personas. En otras palabras, como dicen Cortes y Oliva (2016) “La Educación Física considera las interrelaciones de las dimensiones del ser humano, haciendo un aporte a la formación integral de la persona” (p.254).

El juego cooperativo establece unas situaciones clasificadas y establecidas por Orlick (1990), donde hace que el alumnado quede:

-Libre de la competición, deben colaborar entre los participantes, no superarse entre ellos.

-Libre para crear, promueve y fomenta diversas acciones motrices y estrategias de resolución.

-Libre de exclusión, ningún participante queda excluido del juego por no tener gran capacidad motriz, sin él tampoco se consiguen los objetivos.

-Libre de elección, el alumnado es protagonista durante los juegos y posee la toma de decisiones promoviendo su autonomía.

-Libre de agresión, se da un clima de aula donde no hay lugar para actitudes ni comportamientos agresivos, ofensivos.

Siguiendo las ideas de Omeñaca et. al. (2001) sobre el aprendizaje en equipos cooperativos, este tipo de actividades, por tanto, supone la relación entre iguales, dando la posibilidad de crear relaciones comunicativas de grupo para lograr los objetivos. Esto implica que la acción motriz queda totalmente vinculada al desarrollo afectivo-social del alumno, y promueve una educación en valores como la responsabilidad individual y hacia los compañeros, la ayuda recíproca, la propia cooperación.

Los valores más comunes, recogidos por Omeñaca R., Puyuelo E. y Ruiz J. en el documento de *La cooperación como alternativa en educación física* (2001), y que se trabajan a través de estas unidades son el compañerismo, el respeto, la solidaridad. No obstante, desde las actividades motrices en general, y en concreto, las de cooperación, se puede trabajar en otros valores más universales tales como la libertad, la paz, el diálogo... Pero todos ellos, dependerán de los objetivos que se establezcan según las tareas, en las cuales se dan las relaciones comunicativas en un aula con un clima social-afectivo favorecedor para el grupo.

Otro punto interesante a destacar, propio de los libros de Orlick, T., tanto en *Juegos y deportes cooperativos*, como sobre todo en *Libres para cooperar libres para crear*, se recogen una serie de juegos cuyo objetivo busca evitar el fracaso y rechazo mediante propuestas sin competición. En ambas obras recoge juegos tradicionales cooperativos de otras culturas los cuales tienen un gran potencial educativo. Además de trabajar el respeto, empatía e inclusión hacia costumbres distintas a las propias, también hace alusión a los materiales, ya que antiguamente tenían también que cooperar para construirlos. Por ejemplo, en los juegos de Malasia que requieren de uno o más balones, se cita explícitamente que en la actualidad se pueden encontrar en las tiendas de deporte del país por un precio bajo. Pero antiguamente, quienes querían jugar tenían que

ingeniárselas subiendo a las palmeras para conseguir tallos fuertes y grandes, juntándolos de forma que se mantuviera y les permitiera obtener un objeto circular. Esta parte da pie a trabajar con distintos materiales autoconstruidos aportados e ingenieros por el mismo alumnado, al cual se le puede dar la oportunidad de probar.

Por último, otro aspecto notable para destacar que se puede trabajar a partir de la cooperación nombrado en el párrafo anterior, es la inclusión. Es importante no confundir con la integración, ya que son dos términos muy parecidos, pero uno es más adecuado que otro. Siguiendo las definiciones que nos encontramos en el artículo redactado por Rubio, entiende la integración como “la incorporación, por derecho propio, a un grupo para formar parte de él” (2009, p. 2). En cambio, para definir la inclusión utiliza la siguiente cita que vemos a continuación, de la que a través de su análisis en latín establece una aclaración de la misma:

Abarcar. Contener en sí. Involucrar. Implicar. Insertar. Intercalar. Introducir. Hacer parte. Figurar entre otros. Pertener conjuntamente con otros. ... Cuando hablamos en una sociedad inclusiva, pensamos en la que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. (Rubio, 2009, p. 3).

Viendo ambas definiciones se puede observar que la inclusión va un paso más allá que la integración. Es decir, la integración implica que una persona pase a formar parte de un grupo pero no hace ninguna referencia a la participación de esta dentro del grupo. Sin embargo, cuando se habla de inclusión, además de pertenecer al conjunto también se refiere a involucrar, hacerlo parte de los procesos en los que se ve la comunidad, o en este caso, de cada clase. La educación que hay hoy en día tiende a hacer partícipes a todos y cada uno de sus alumnos/as, por lo que es importante tener en cuenta este aspecto para la planificación de cada sesión.

El mayor ejemplo que se puede encontrar en las aulas para tratarlo y, además, fomentar el respeto hacia la diversidad y la aceptación de las diferencias de los demás hacia uno mismo/a, es la multiculturalidad. Autores como Delors (1996) explican que ya tenía una concepción en la que decía que “La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez, un factor de exclusión social” (Citado en *Revista de Investigación Educativa*, 1999, Vol. 17, n.º 2, p. 278).

Propuesta de un itinerario docente para el desarrollo de acciones motrices de cooperación en
Educación Primaria

Para ello, se debe conocer qué se entiende por educación multicultural. Algunos autores como Banks, 1995, dicen que es “un campo de estudio o una disciplina cuyo objetivo es crear igualdad de oportunidades para alumnos/as de diferentes grupos raciales, étnicos, socio-económicos o culturales”; otros como Bennet (1990), señala que “La educación multicultural es una forma de enseñar y aprender que se basa en valores y creencias democráticas y que promueve el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente” (citado por Aguado, M. T. en *Su teoría y su práctica*).

Para promoverla, según James Banks existen diferentes enfoques para su aplicación en el colegio: a través de una festividad aprendiendo costumbres de la misma (enfoque de aportaciones), exploración y descubrimiento de distintas culturas (enfoque aditivo), investigación desde los puntos de vista de otras culturas (enfoque transformativo) y planteamiento y resolución de conflictos sociales (enfoque de acción social).

3.Itinerario general de cooperación.

A lo largo de este apartado se analizan y explicitan cuestiones que se utilizarán para el diseño de las propuestas de U.D.. Para ello se necesita conocer cómo se organiza el dominio de cooperación, metodologías y estilos de enseñanza, y las características del centro y su contexto para sacarle el mayor rendimiento a sus recursos. En el apartado *3.5.Itinerario* se establecen las distintas posibilidades y elementos de lógica interna para llevar a cabo en la programación, obteniendo así una gradación final con un gran potencial educativo. Además, también se plasman ideas de formación de grupos innovadoras analizando cuestiones del rendimiento y duración de estos dentro de las unidades, y técnicas de resolución de conflictos, las cuales involucran al alumnado en el proceso, teniendo al docente como último recurso.

3.1. Organización dominio de cooperación.

Existen múltiples formas de utilizar un patrón de progresión a lo largo de toda Educación Primaria de acciones motrices de cooperación, pero ninguna de ellas es mejor que otra. La más correcta es aquella diseñada por el/la docente y que consiga adaptarse a las características del alumnado, siempre y cuando tenga una progresión positiva del aprendizaje.

Algunos ejemplos en los que fijarse para el diseño de dicha progresión son el material a utilizar, desde nada de material hasta infraestructuras, o incluso dividirlo por materiales distintos para cada curso/ciclo; las agrupaciones, desde parejas hasta el grupo clase; y el espacio utilizado, desde la propia aula, pasando por el gimnasio y hasta llegar a espacios medianamente conocidos por el alumnado, como, por ejemplo, zonas verdes cercanas.

No obstante, aunque no exista una forma estable de dividir y organizar las U.D. de cooperación, se debe tener en cuenta que la planificación muestre total coherencia. De tal modo, en la programación se debe encontrar una progresión de los aprendizajes. Dicha gradación, debe ir aumentando de forma progresiva, y para ellos se pueden seguir propuestas como la de Delgado (1994), mencionada en el apartado *3.3.Progresión internivelar*.

Otro aspecto a tener en cuenta es la progresión propia de cada U.D., en la cual las tareas deben enfrentar retos para el alumnado.

Por otra parte, existen varias posibilidades de separar las gradaciones en las cuales se deben considerar las intenciones pedagógicas y los recursos materiales. Dentro de estas diferentes progresiones, se destacan una serie de variables comunes en todas ellas: el material, el número de integrantes de los grupos, la zona o el lugar, y las actividades, que son tratadas en el apartado nombrado anteriormente.

Además, cada docente imparte sus clases con un estilo de enseñanza-aprendizaje propio, aunque según la forma de trabajar hay unos más adecuados que otros. Algunos de estos estilos según la clasificación de Delgado (1992), como se expone en el punto *3.4. Metodología utilizada*, hay estilos tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos o creativos. De todos ellos, en el itinerario que se propone en este TFG es el estilo cognoscitivo o cognitivo. Esto se debe a que el alumnado logrará cumplir los retos a través del descubrimiento.

Cabe destacar que la principal metodología utilizada, de entre las múltiples existentes, es la del aprendizaje cooperativo, y esto es debido a que cumple con las propiedades citadas en el apartado anterior, el *2.3.1. Qué se trabaja*. Estas propiedades condicionan el material, el tipo de organización y la distribución.

En el apartado *3.5. Itinerario*, se muestra una propuesta de itinerario de cooperación, en la que se tiene en cuenta todo lo anterior, se rige según los criterios, los saberes básicos y la finalidad de la enseñanza AM que se establecen en la LOMLOE.

Asimismo, se tienen en cuenta algunos aspectos organizativos y que se tienen que prever antes de las sesiones. Se trata de las normas del aula y del proceso a seguir en cuanto a la posible aparición de conflictos. La propuesta de ambos es a través de la idea principal de la cooperación: la participación e involucración del alumnado.

3.2. Contexto del colegio.

El Colegio de Educación Infantil y Primaria San José de Calasanz de Fraga es un centro de titularidad pública, dependiente del Gobierno de Aragón y con financiación a su cargo. Imparte los niveles educativos del Segundo Ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria.

Fraga, la localidad donde se sitúa, es la capital de la comarca del Bajo Cinca, provincia de Huesca. Su historia y cultura vienen marcadas por su condición de ciudad frontera y nexo de unión entre Aragón y Cataluña. Debido a su ubicación, se puede decir que tiene un gran potencial económico y quiere ser una ciudad multicultural, emprendedora y moderna.

El colegio se sitúa en la zona de las afueras de la ciudad, en el margen derecho del río, a unos cien metros de éste y en su mismo lecho de inundación, donde se ubica el centro. La planta baja del mismo quedó inundada a media altura cubierta por el agua en el año 1982.

En los últimos años, tanto la población como el centro, está sufriendo un cambio en cuanto a sus características. La inmigración, del Magreb, de América latina y de los países del Este, perfila una nueva fisonomía de ciudad y de centro, que vive la integración multirracial y multicultural como un reto, una riqueza y una necesidad.

Las instalaciones con las que cuenta el centro y, a su vez, se puede tener en cuenta para nuestras sesiones de Educación Física, se distribuyen entre dos edificios. En total se cuenta con patios de recreo y pistas deportivas de baloncesto y fútbol sala, parque infantil y zonas de acogida con arbolado. Todo el recinto está vallado. Las necesidades de escolarización exigen la instalación de seis aulas prefabricadas. El edificio A, está ocupado por el alumnado de Educación Infantil. Cuenta con un aula para psicomotricidad y con un gimnasio y un salón multiusos para uso común.

El edificio B acoge el alumnado de Educación Primaria. Además de las aulas ordinarias dispone de servicios complementarios: aulas de informática, música, laboratorio, biblioteca y espacios de apoyo. También se encuentra la Administración del Centro (Dirección, Jefatura de Estudios y Secretaría), conserjería, la sala de profesores, la cocina y el comedor. Todas estas aulas, a excepción de las destinadas a

Propuesta de un itinerario docente para el desarrollo de acciones motrices de cooperación en
Educación Primaria

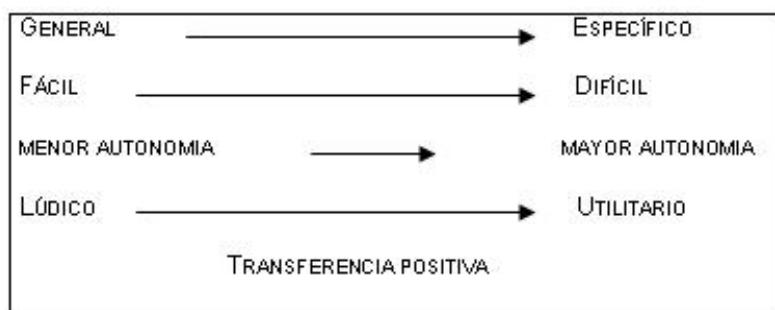
administración, podrán utilizarse y tenerse en cuenta para grandes juegos y otras dinámicas de nuestro itinerario.

El material del que se dispone para el área de Educación Física está dividido en dos habitaciones, una situada en el gimnasio del centro y la otra en el edificio B de Primaria. En esta última se puede encontrar conos, aros, picas, balones de distintos deportes, raquetas, palas, zancos, material de malabares, vallas, vórtex, saquitos de arroz, ladrillos de colores, combas y balones medicinales. En el caso de la sala situada en el gimnasio, además de los materiales citados, también tiene otros como colchonetas, quitamiedos, bancos suecos, trampolines, potros y espalderas, las cuales están ancladas a la pared.

3.3. Progresión internivelar.

Para que una planificación tenga coherencia se debe buscar una progresión de los aprendizajes siguiendo un patrón concreto, aumentando progresivamente el nivel de dificultad de los objetivos. Siguiendo así, la propuesta de pautas de Delgado (1994) que se pueden observar en la *Figura 3*.

Figura 3. Pautas del proceso de enseñanza



Nota. Sacado de Delgado (1994).

Además de dicho patrón utilizado a lo largo de los ciclos, también se debe tener en cuenta la progresión propia de una U.D.. Dentro de estas, se propondrán tareas asequibles para el alumnado, pero sin ser demasiado fáciles, pues si no suponen ningún reto, los niños y las niñas tenderán a resolverlo sin esfuerzo alguno. También se dará importancia a la autonomía, las tareas del principio tendrán más directrices que las últimas.

En cuanto a las distintas posibilidades de dividir las progresiones, tanto a nivel de curso como a nivel internivelar, se tendrán en cuenta las intenciones pedagógicas planteadas por los docentes al inicio de curso, además de los recursos materiales disponibles para llevar a cabo las U.D..

Para ello, tal y como se ha visto en el marco teórico, existen diferentes progresiones a seguir, en cuando a los retos cooperativos se refiere. No hay ninguno que sea más correcto que otro, pero sí se debe ver y prever cuál se adapta mejor a los/as alumnos/as, contemplando el material que se tenga al alcance. Esto último no quiere decir que si no se dispone de recursos materiales no se pueda realizar la U.D., sino que tal vez se deba seguir otro patrón de progresión. Las distintas variables que se pueden plantear son las siguientes:

-Material: se pueden hacer dos diferenciaciones. La primera de ellas es empezar con nada de material en primer curso e ir añadiendo hasta el último curso de Educación Primaria, y viceversa. Y, la otra, es asignar a cada curso/ciclo un material para trabajar cooperación con él.

-Número integrantes de los grupos: empezar en primer ciclo desde parejas hasta tríos como máximo, realizando una progresión hasta llegar a resolver situaciones de cooperación en gran grupo. Esta variable es mejor realizarla así y no al revés, ya que para poder conseguir superar retos cooperativos en gran grupo, o grupo clase, se tienen que adquirir una serie de destrezas y habilidades sociales con anterioridad. Además, en los primeros cursos, los/as alumnos/as empiezan a formar sus primeras amistades y grupos de amigos/as, empezando a aprender y crear vínculos afectivos en sus relaciones interpersonales.

-Zona o lugar: al igual que en el módulo de orientación, perteneciente a las acciones motrices en el medio natural, también se puede realizar una progresión en cuanto a los espacios a utilizar. Se empezaría por el espacio habitual de trabajo, el aula o el gimnasio, pasando por la zona de recreo, y, además, se pueden aprovechar zonas verdes cercanas al colegio, ya que se puede utilizar zonas espaciosas de las disponibles en el mismo centro escolar.

-Actividades: otra manera de dividir la planificación es por actividades. Con este sistema todo el mundo sabe qué unidad va a trabajar en cada ciclo, pasando todos por las mismas propuestas de trabajo.

Otras alternativas:

Se tiene en cuenta los elementos nombrados en el apartado 2.3.1.*Qué trabajar* ya que forman parte de la lógica interna de los juegos de cooperación. Esas otras alternativas son:

-Roles: a cuantos más roles más difícil resulta coordinarse y más responsabilidad individual requiere la tarea, por lo que es más compleja la forma de conseguir el objetivo que si todos los/as miembros tienen la misma función. También hay situaciones en las que las propias personas tienen que decidir la función de cada uno/a y, a veces, se

debe proceder a la organización y debate debido a la existencia de dos o más roles personales.

-Interdependencia: si se requiere la cooperación entre compañeros/as que tienen el mismo objetivo será más sencillo frente a la cooperación entre dos o más personas que requieren de su ayuda mutua, pero con distintas metas.

-Comunicación: a través del impedimento de transmitir información, sea por la falta de alguno de los sentidos de los seres humanos, si existe una persona del grupo que no conozca qué se tiene que conseguir, difícilmente podrá lograrse el objetivo. Por eso, es más complejo realizar una tarea sin poder ver, o que todos/as vean menos una persona del equipo. Y más difícil resulta realizar algo si cada uno/a está privado/a de un sentido diferente.

3.4. Metodología utilizada.

El estilo de enseñanza depende de cada docente, pero, tal y como se plantea el itinerario hay uno que es el que más se adapta al proceso, el cual es el cognitivo o cognoscitivo.

Se establece una clasificación de los distintos estilos de enseñanza (Delgado, 1992 como se citó en Rando, 2010):

- Estilos tradicionales: el profesor posee el control y la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estilos participativos: el objetivo de estos es buscar que los niños y niñas se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la observación del resto del alumnado, los cuales les proporcionen *feedback* y los tutelen de alguna forma. Por ejemplo, la microenseñanza forma parte de estos estilos participativos, donde el alumnado toma el rol de alumno-profesor.
- Estilos socializadores: estos estilos no existen, sino que son técnicas de socialización con las cuales se pretende trabajar objetivos sociales y contenidos conceptuales y actitudinales. Un ejemplo muy común utilizado en las aulas es la lluvia de ideas.
- Estilos cognoscitivos o cognitivos: fomentan un aprendizaje activo y significativo a través de la indagación y la experimentación motriz, lo que provoca que el alumnado adquiera la toma de decisiones. Dos métodos que forman parte de los estilos cognoscitivos son el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, en el caso de la Educación Física, de forma motriz.
- Estilos creativos: a través de temas generales, que propone el profesor, el alumnado plantea los problemas a resolver. Para su resolución se deja libertad para la creación motriz.

Teniendo en cuenta estos estilos de enseñanza, el que más se adaptaría a la propuesta del itinerario y a su planteamiento es el cognitivo o cognoscitivo. Este concepto proviene de la psicología cognitiva y hace referencia a las formas de percibir la realidad, procesar la información, almacenarla y recordarla según cada, individuo. Estos estilos se relacionan de forma directa con la personalidad del alumno/a, en el cual se desarrolla la reflexividad, la planificación y corrección, la percepción sensorial o intuición, la formación de estrategias, etc. La relación, por tanto, con el itinerario se da través del planteamiento de una serie de retos y problemas por parte del profesor/a y el/la alumno/a utiliza el descubrimiento para lograr superarlos. A pesar de que sea cooperando con compañeros/as, se fomenta la participación de todos ellos/as, haciéndolos así, partícipes de su propio aprendizaje.

Visto el estilo de enseñanza, también se debe hablar de la metodología a utilizar, o, en otras palabras, el conjunto de estrategias y actividades planificadas por el docente dirigidas al alumnado. Se distingue entre 8 tipos de metodologías educativas (Broward International University, 2023):

Para ello, y siguiendo un estudio del blog de la *Broward International University* se distingue entre 8 tipos de metodologías educativas que son las que vienen a continuación:

-Aprendizaje basado en competencias: con la ayuda del tutor, el alumnado alcanza el dominio de las competencias establecidas a su propio ritmo.

-Aprendizaje basado en el pensamiento: va más allá de los conocimientos y ofrece una visión de razonamiento y toma de decisiones del alumno para construir su propio aprendizaje, teniendo al docente como guía.

-Aprendizaje basado en problemas: busca el aprendizaje a través de planteamientos aplicables a situaciones reales, llevando la teoría a la práctica.

-Aprendizaje basado en proyectos: realización de proyectos en las que, además de conocimientos, también se desarrollan habilidades y actitudes.

-Design thinking: consiste en generar soluciones innovadoras frente a problemas o para satisfacer necesidades humanas.

-Aprendizaje a través del juego/Gamificación: realizar conclusiones, desarrollar habilidades y conocimientos a través de un juego. También conocido como “aprender jugando”.

-Aula invertida/Flipped classroom: las explicaciones, avances se realizan fuera del aula y es el propio alumno quien expone frente a los/as compañeros/as y al docente los conocimientos adquiridos.

-Aprendizaje cooperativo: aprendizaje en grupos en los que el alumno aprende de y con sus compañeros/as.

Una vez analizados los distintos modelos pedagógicos se puede concretar que la metodología utilizada a lo largo del itinerario y que, por sus características, predomina en el transcurso de las sesiones es el aprendizaje cooperativo. La siguiente cita explica las propiedades de este tipo de metodología y su diferencia entre el trabajo en grupo:

El aprendizaje cooperativo sería un tipo de aprendizaje en grupo que tiene unas características muy determinadas: implica un trabajo en grupo en el que se da una interacción simultánea y una participación equitativa y además genera un aprendizaje individual de todas y cada una de las personas que componen el grupo. Implica esa doble responsabilidad de cada estudiante hacia su aprendizaje, pero también hacia el de sus compañeros. El trabajo en grupo es simplemente pedir que se junten varias personas y realicen una determinada producción sin que se garanticen esas condiciones. (Velázquez, 2012, p. 245)

Con esta definición vemos que se cumplen cuatro de las seis propiedades básicas del aprendizaje cooperativo vistas en el punto *2.3.1.Qué se trabaja*, los cuales son la interdependencia positiva de metas, un/a alumno/a no consigue superar su reto si el resto de compañeros/as tampoco lo logra; trabajo en grupo; aprendizaje individual, ya que todo el mundo es partícipe en el proceso; y la corresponsabilidad del aprendizaje de cada miembro del grupo, ya que todos tienen parte de responsabilidad y participación para buscar conseguir superar los retos.

Tanto el material, el tipo de organización y la distribución se verán afectados según la gradación de dichos elementos utilizada. En este caso, tal y como se puede ver en la tabla 1 del punto *3.4.Itinerario*, está planteado para que en primer ciclo se planteen

Propuesta de un itinerario docente para el desarrollo de acciones motrices de cooperación en
Educación Primaria

juegos con agrupaciones de dos a tres alumnos/as y tratando juegos tradicionales a través de retos cooperativos propios de Aragón; en segundo ciclo, situaciones en los que se vean involucrados/as de tres a cinco personas y juegos tradicionales mediante retos cooperativos de otras CCAA; y, en tercer ciclo, retos que impliquen agrupaciones de cinco al gran grupo clase junto, con juegos tradicionales del mundo a través de retos cooperativos.

3.5. Itinerario.

A continuación, se desarrolla los distintos elementos que se tendrán en cuenta para el desarrollo del itinerario y, posteriormente, para el diseño de las U.D..

Para empezar, en la *Tabla 1* se pueden observar distintos elementos de lógica interna, que serán los conductores principales de las programaciones. Tal y como se ha visto en el apartado 2.3.3.-*Organización dominio de cooperación*, existen múltiples formas de realizar una progresión internivelar de dicho dominio. Por ejemplo, y separándolo por ciclos, se puede obtener a través de las actividades: juegos con paracaídas, acrosport, grandes juegos cooperativos; según la zona: juegos cooperativos en el gimnasio, en la zona de recreo, en la Pinada¹; o, entre otros, el material a utilizar: juegos cooperativos con todo tipo de material, de 2 a 5 elementos materiales, con 1 o ningún material;

Además de estos, y tras ver y analizar los fundamentos sugeridos en el marco teórico, para esta propuesta se van a utilizar dos elementos de lógica interna para hacer el itinerario más rico en cuanto a potencial educativo: el número de integrantes de cada grupo y juegos tradicionales cooperativos de distintos lugares. Ambos por separado también son interesantes de trabajar, ya que, en el caso del primero, existe una gran importancia de establecer relaciones personales y, además, a cuantas más personas intervengan en una situación, hay un mayor grado de complejidad en la comunicación. Sin embargo, el segundo elemento, además de trabajar valores de respeto y dar a conocer costumbres del propio lugar y de otras culturas, tiene una gran variedad de situaciones sociales de referencia. Es por ello que combinando el número de integrantes de los grupos, de parejas hasta grupo clase, y los juegos tradicionales, desde los propios de Aragón hasta algunos del mundo pasando por los de otras CCAA (Comunidades Autónomas), se conseguirá un mayor aprendizaje y a la vez se tratarán valores de respeto y diferencias entre iguales, tanto de la localidad como a nivel multicultural. Dichos elementos se pueden observar en la siguiente la *Tabla 1*.

¹ La Pinada es un parque de la localidad de Fraga situado a unos 50 metros aproximadamente del colegio San José de Calasanz.

Tabla 1. Gradación de elementos de lógica interna para el itinerario

	EPC1	EPC2	EPC3
Gradación elementos de lógica interna (1)	Juegos cooperativos por parejas o tríos	Juegos cooperativos con grupos de 3 a 5 personas	Retos cooperativos de 5 a gran grupo clase
Gradación elementos de lógica interna (2)	Juegos tradicionales cooperativos propios de Aragón	Juegos tradicionales cooperativos propios de otras comunidades autónomas	Juegos tradicionales cooperativos propios de otros países y otras culturas
Gradación elementos de lógica interna (3)	Juegos con paracaídas	Acrosport	Grandes juegos cooperativos
Gradación elementos de lógica interna (4)	Juegos cooperativos en el gimnasio	Juegos cooperativos en la zona de recreo	Retos cooperativos en la Pinada
Gradación elementos de lógica interna (5)	Juegos cooperativos con paracaídas y ladrillos	Juegos cooperativos con aros, quitamiedos y elementos reciclados	Retos cooperativos con pelotas, raquetas y colchonetas
Gradación elementos de lógica interna (6)	Juegos cooperativos con todo tipo de material	Juegos cooperativos de 2 a 5 elementos materiales	Retos cooperativos con 1 elemento o nada de material
Situación social de referencia	Convivencia con el hogar del jubilado mediante juegos tradicionales de Aragón Semana cultural de Aragón	Intercambio con colegios de otras comunidades de juegos cooperativos propios	Organización de una jornada de juegos cooperativos del mundo en el centro
Gradación final (1 y 2)	Juegos cooperativos propios de Aragón en grupos reducidos (2 a 3 personas)	Juegos cooperativos de otras CCAA en grupos de 3 a 5 personas	Juegos cooperativos del mundo en grupos de 5 al gran grupo clase

Nota. Tabla de elaboración propia.

Vistos y seleccionados los elementos de lógica interna, expuestos en la *Tabla 1* como “gradación final (1 y 2)”, serán los utilizados en este TFG.

A continuación, se pueden observar dos tablas, en las cuales se plasman distintos elementos curriculares extraídos de la LOMLOE para la confección de las U.D.. En la *Tabla 2* se especifican los criterios de evaluación a seguir, objetivos didácticos y saberes básicos específicos del módulo de cooperación del currículo de Educación Física. En cambio, en la *Tabla 3*, se pueden observar las reglas de acción y preguntas para la reflexión específicas siguiendo la gradación de elementos de lógica interna anteriormente seleccionada. Cada regla de acción, a parte de responder a cada una de las preguntas para la reflexión, es concreta de las actividades y aprendizajes específicos de las U.D. que se encuentran en el punto *4.1.Unidades didácticas*. En ambas tablas se separa en los tres ciclos que se encuentran en Educación Primaria y especificando cada apartado acorde a cada uno de ellos.

Tabla 2. Criterios de evaluación, objetivos didácticos y saberes básicos de las acciones motrices de cooperación.

	EPC1	EPC2	EPC3
Criterios de evaluación LOMLOE	1.3. Comprender y resolver acciones motrices, con la ayuda docente, ajustando los movimientos corporales a las situaciones de cooperación.	1.3. Encadenar acciones para resolver situaciones de retos cooperativos asumiendo diferentes roles.	1.3. Utilizar los recursos adecuados para resolver con éxito situaciones motrices de cooperación.
Objetivos didácticos LOMLOE	1-Comprender los principios básicos de la cooperación en pequeños grupos. 2-Resolver acciones motrices cooperativas con distintos materiales. 3-Ajustar movimientos corporales en situaciones de cooperación a los de los/as compañeros/as. 4-Comprender y resolver retos y juegos cooperativos provenientes de juegos tradicionales aragoneses.	5-Encadenar acciones motrices para resolver retos cooperativos con espalderas. 6-Resolver retos cooperativos con materiales propios de Educación Física. 7-Resolver retos cooperativos con materiales que no sean propios de Educación Física. 8-Encadenar movimientos para resolver situaciones cooperativas de juegos tradicionales de lanzamientos. 9-Asumir responsabilidades según los diferentes roles existentes en la construcción de un <i>castell</i> .	10-Utilizar la comunicación, verbal y no verbal, para resolver situaciones cooperativas. 11-Resolver con éxito situaciones motrices propuestas en los distintos grandes juegos. 12-Sincronizar acciones motrices a las del resto de compañeros/as en la realización de danzas del mundo. 13-Mostrar disponibilidad y respeto en la creación y participación de una jornada escolar de juegos tradicionales cooperativos. 14-Utilizar los recursos adecuados para la planificación de una coreografía de acrosport con transiciones, figuras y ayudas con sentido.
Saberes básicos LOMLOE	<u>Bloque A:</u> A1-Acciones motrices de cooperación: la colaboración, la sincronización, la disponibilidad. A2-Encadenamiento y coordinación de acciones grupales. A3-Sincronización de acciones. A4-Utilización de estrategias básicas de juego (anticipación). A5-Práctica de actividades cooperativas que supongan un esfuerzo conjunto. A6-Verbalización de reglas de acuerdo con las posibilidades del alumnado y respetando los principios de seguridad. A7-Toma de informaciones y referencias pertinentes para construir un desplazamiento razonado y reflexionado. A8-Adopción de una motricidad adaptada y específica para ajustarse a un medio variado y, a veces, variable (natural o reproducido) y para manejar instrumentos o materiales que produzcan problemas acción para la colaboración con compañeros y compañeras para conseguir un objetivo común.		

Nota. Tabla de elaboración propia.

Tabla 3. Reglas de acción y preguntas para la reflexión de acciones motrices para la cooperación

	EPC1	EPC2	EPC3
Reglas de acción (RA)	<p>RA1-Para que yo consiga el objetivo, mi/s compañero/a o compañeros/as también deben conseguirlo.</p> <p>RA2-Si queremos saltar juntos en la comba, entonces debemos iniciar el movimiento a la vez.</p> <p>RA3-Cada vez que a mi compañero/a se lo caiga el saco debo ayudarle intentando que no se me caiga a mí.</p>	<p>RA4-Si tenemos que conseguir el máximo de birlas volcadas y mis compañeros/as ya han lanzado, entonces tengo que lanzar hacia donde queden más birlas en pie.</p> <p>RA5-Si queremos encadenar movimientos, entonces debemos comunicarnos y saber cuándo y qué movimientos van a realizar mis compañeros/as.</p> <p>RA6-Cada vez que sea un componente de la “piña” de un <i>castell</i> tendré que estar lo más quieto/a posible para evitar que mis compañeros/as caigan.</p>	<p>RA7-Si todos/as aportamos una solución y juntamos las ideas planificando una estrategia conjunta en la que coincidamos, entonces tendremos más oportunidades de conseguir el éxito.</p> <p>RA8-Para coordinarnos todos/as debemos asegurarnos antes de empezar a bailar que cada uno/a tiene claros los pasos a seguir, si no es así, ofreceré o pediré ayuda a mis compañeros/as.</p> <p>RA9-Cada vez que mi compañero/a vaya a subir a la pirámide debo ofrecerme como apoyo para facilitar el proceso y conseguir formar la figura.</p>
Preguntas para la reflexión	<p>RA1-¿Qué pasa si tus compañeros/as no consiguen el objetivo?</p> <p>RA2-¿Cuándo tenéis que empezar a saltar para realizar el reto de comba cada uno/a?</p> <p>RA3-¿Qué debes hacer cuando a un/a compañero/a se le cae el saco y no puede seguir avanzando?</p>	<p>RA4-¿Hacia dónde debes dirigir tus lanzamientos si eres el/la último/a en lanzar?</p> <p>RA5-¿Qué habéis utilizado y creéis que es un aspecto clave para poder encadenar los movimientos para lograr el objetivo?</p> <p>RA6-¿Cómo contribuyes cuando ocupas el rol de la “piña” en un <i>castell</i>?</p>	<p>RA7-¿Cuántas ideas creéis que son necesarias para encontrar una solución a los retos planteados?</p> <p>RA8-¿Cómo podemos conseguir coordinarnos todos a la vez para realizar el baile de forma estética?</p> <p>RA9-¿Qué aspectos de seguridad debéis tener en cuenta para la realización de la coreografía final?</p>

Nota. Tabla de elaboración propia.

Una de las cuestiones que pueden surgir tras haber planificado este itinerario es la ubicación temporal de la U.D.. Es cierto que no existe un espacio temporal que sea el mejor para situarlo, pero dependiendo de si se quiere que los aprendizajes tengan más impacto a lo largo del curso, lo ideal, o más adecuado, es realizarlo en el primer trimestre. Vistos los aspectos y valores que pueden aportar esta unidad, se deberán reforzar el resto de curso y, además, pueden ser beneficiosos para cada una de las sesiones.

El caso más claro en el que serviría es para evitar conflictos mayores es en las situaciones de adversario, más en las colectivas que en las individuales. El respeto es uno de los valores fundamentales para poder realizar el resto de sesiones de otras U.D. que requieran oposición. Si existe dicho trabajo previo, se conseguirá evitar situaciones o problemas de conducta en situaciones futuras. Por eso, el trabajo previo es importante para crear y fomentar un buen ambiente, y así aprender a respetar los límites de las competiciones.

3.6. Formación de grupos.

A lo largo de las unidades se trabajará mediante grupos, desde parejas hasta el grupo clase en conjunto. Según Velázquez, C. (2010), las decisiones que debe tomar el docente para trabajar la U.D. de cooperación, y tener claro que la mejor forma es mediante la formación de grupos cooperativos eficientes. Dichas decisiones que recoge dependen de diversos factores a tener en cuenta, como son el tamaño deseado de los grupos, la forma de cómo distribuir al alumnado en los diferentes grupos y la duración de estos dentro de la U.D. o de las propias sesiones.

Para ello, se deberá analizar los objetivos del docente, pues las distintas formas de agrupar al alumnado pueden ser aleatorias o estratificadas, es decir, deben seguir un patrón si se quieren realizar con un fin, como, por ejemplo, mejorar las relaciones sociales entre ciertas personas o, simplemente, repartir a los/as alumnos/as según sus habilidades motrices. En cuanto a la duración de estos pueden ser grupos estables en una misma sesión o U.D. o ir cambiándolos, también a lo largo de una sesión o que sean diferentes cada día.

Concretamente, los factores a tener en cuenta para elegir la forma en la que agruparse para las sesiones son: quién decide los agrupamientos, el número de alumnos/as que componen cada grupo, la homogeneidad en cuanto a sexos y habilidades sociales y, por último, la duración de cada agrupamiento.

Una herramienta que puede ayudar a la hora de tomar dicha decisión es el uso del sociograma. Según Moreno (1954) “Es un diagrama que permite explorar gráficamente la posición que ocupa cada individuo dentro del grupo, así como todas las interrelaciones establecidas entre los diversos individuos” (p. 414). Es decir, permite también identificar los roles que ocupa cada alumno/a dentro del grupo clase y, en algunos casos, el rol que tiene en el subgrupo al que pertenece, así como a los estudiantes con menor apoyo social.

Con la ayuda de dicha herramienta, como la que se puede observar en la *Figura 4*, el docente puede elegir entre hacer los grupos él/ella mismo/a, que lo decidan los propios alumnos o que sea el azar quien decida. En el caso de utilizar el sociograma y detectar casos serios de rechazo, la mejor opción es que el docente escoja los grupos en cada

sesión. De esta forma, puede conseguir crear nuevos vínculos y que los/as alumnos aprendan a convivir y empiecen a aceptar a sus compañeros/as.

Figura 4. Ejemplo sociograma.

SOCIOGRAMA

¿Quiénés son los 3 chicos o chicas de tu clase con los que **más** te gusta estar?

1

2

3

¿Quiénes son los 3 chicos o chicas de tu clase con los que **menos** te gusta estar?

1

2

3

Nota. Extraído de Rodríguez (2023)

En el caso del factor aleatorio, es decir, al azar, se pueden seguir algunas propuestas realizadas por Rodríguez (2023), la cual recoge una serie de procesos rápidos, innovadores y que no restan mucho tiempo útil en las sesiones. Algunas de estas propuestas son las siguientes:

-Los números / la familia de palabras. Los/as alumnos/as se dispondrán en círculo y, por orden, se asignarán un número o una palabra de una misma familia (deportistas famosas, deportes alternativos). Tienen que ser tantos números o palabras como grupos se deseen conseguir. Después se juntarán por los mismos números o palabras.

-Las parejas rotas. Método ideal para obtener dos grandes grupos. Se pedirá al alumnado que se pongan en parejas y, después, se pedirá que cada miembro de la pareja vaya a un grupo diferente.

-Sardinas enlatadas. Los/as alumnos/as se desplazarán por el espacio de distintas formas. El/la docente irá nombrando números, y los/as niños/as deberán agruparse por grupos de ese mismo número de integrantes. Se realizarán varias rondas hasta terminar con el número que se desee de componentes de cada equipo.

-La baraja de cartas. Con este simple juego se pueden realizar múltiples selecciones. La dinámica consiste en repartir una carta a cada alumno/a. A partir de aquí se pueden dar múltiples opciones: juntar por palos, cartas rojas y negras, números, serie de números...

-Las similitudes. Los/as alumnos/as se agruparán según lo que diga el/la docente. Número de mascotas, dar tres opciones de películas y juntarse por gustos, color favorito...

-Encuentra tu mitad. En este caso, se pueden aprovechar otros aprendizajes realizados en otras asignaturas. Por ejemplo, si en matemáticas se han aprendido las tablas de multiplicar, se puede dar números sueltos a una mitad de la clase, y a la otra un papel con una multiplicación escrita. A la señal del docente, los/as niños/as deben ir por el espacio en busca de su pareja correspondiente.

Cuando se trata de situaciones de agrupamientos que son juegos, se pueden utilizar como juego de calentamiento. Es importante recalcar que cada vez que se agrupen tiene que ser con personas con las que no lo hayan hecho anteriormente, ya que así se evitará que los/as alumnos/as interactúen con el mismo grupo en cada ronda.

En el caso de decidir utilizar el azar para distribuir al alumnado, se tiene que tener previsto que puede que las agrupaciones finales no se adapten a la intencionalidad pedagógica, en el caso de que exista. Sin embargo, cabe destacar que es probable que no surja ningún conflicto, ya que es el mismo azar el encargado de agrupar, y no hay ningún estudiante que se pueda sentir rechazado/a por el resto.

Estas mismas opciones se pueden dar también en el caso de que sean los propios alumnos/as quienes elijan los grupos. El docente debe asumir algunos otros riesgos como son que siempre sean los/as mismos/as que se queden al final de ser elegidos y puedan sentir rechazo por el grupo, la no heterogeneidad y que estén los mismos subgrupos dentro de los propios grupos. Una forma que tiene el/la docente para intervenir y evitar conflictos es que no se repitan siempre las mismas personas que salen para elegir las agrupaciones.

Por otro lado, cuando se da que el/la docente hace los grupos, tiene que observar algunas variables, ya que deben realizarse con una intención pedagógica. Se deben tener en cuenta las relaciones ya existentes dentro del grupo clase, controlando a aquellas personas que están en riesgo de exclusión o poco integradas. Una de las intenciones y objetivos buscados es reforzar aquellas relaciones casi inexistentes en el aula, pero también hay que conocer las rivalidades y conflictos que hay para evitar situaciones que los refuerzen. La homogeneidad también es un factor importante, ya que seguramente, si se dejaran que sean los propios alumnos/as quienes escogieran grupos, los chicos tenderían a juntarse con los chicos, y las chicas con las chicas.

Como aspectos positivos a resaltar es que el/la docente puede encargarse de evitar que un/a mismo/a alumno/a quede solo/a siempre al final para ser elegido, es fácil juntar alumnos/as que no tienen relación entre sí para que trabajen juntos y establezcan un nuevo vínculo y se puede elegir o agrupar para evitar conflictos o si se quiere aplicar algún criterio. En cambio, como riesgo a asumir, se fomenta la aparición de algún conflicto, ya que a veces se puede querer juntar a dos alumnos/as para fortalecer su relación, y estos/as no responder como se desea.

Además de estas variables, se debe priorizar la forma en la que el alumnado, aparte de aprendizajes del ámbito motriz propio de los juegos y retos de cooperación, tenga un clima positivo para reforzar la relación con el mayor número de compañeros/as posibles; adquiera actitudes no discriminatorias, tanto de género, cultura y entre clases; mejore sus habilidades comunicativas; y, por último, fomentar la convivencia del grupo clase, tanto en el área de Educación Física, como de forma indirecta en el aula.

La última cuestión que queda por resolver es la duración de los grupos. Según los hermanos Johnson (1999) se distinguen tres tipos distintos de grupos de aprendizaje cooperativo: los base, cuya duración es un año entero del curso escolar; los formales, que duran entre una sesión y un curso entero; y los informales, los cuales pueden durar desde minutos hasta una sesión entera.

Dicha duración depende de las tareas y los objetivos del maestro/a. Si se requiere de trabajo con resultados a largo tiempo, lo ideal es que se usen grupos formales. En cambio, si se pretende establecer distintos lazos afectivos o que aprendan a trabajar con

Propuesta de un itinerario docente para el desarrollo de acciones motrices de cooperación en
Educación Primaria

todos los/as compañeros/as, se utilizarán grupos informales. Normalmente estos son los dos tipos de duraciones que se utilizan en el aprendizaje cooperativo.

A continuación, se puede observar un resumen de lo visto en este punto. En la *Tabla 4* que se expone a continuación se observan las distintas ventajas e inconvenientes que un/a docente debe tener en cuenta a la hora de decidir las agrupaciones, cómo confeccionarlas y su duración.

Tabla 4. Conformación de los grupos de aprendizaje cooperativo.

TAMAÑO DE LOS GRUPOS	
Mayor tamaño	<p><u>Ventajas:</u></p> <ul style="list-style-type: none">-Más destrezas-Mayor diversidad de puntos de vista-Mayor número de interacciones <p><u>Inconvenientes:</u></p> <ul style="list-style-type: none">-Se necesitan más habilidades sociales-Menor calidad en las interacciones-Responsabilidad individual diluida-Requiere mayor tiempo para la organización y gestión
Menor tamaño	<p><u>Ventajas:</u></p> <ul style="list-style-type: none">-Facilidad para detectar problemas-Mayor responsabilidad individual-Ideal para tareas con poco tiempo <p><u>Inconvenientes:</u></p> <ul style="list-style-type: none">-Menor diversidad de puntos de vista-Menor profundidad en el trabajo desarrollado

FORMAS DE DISTRIBUIR AL ALUMNADO EN GRUPOS		
Grupos formados por el alumnado	Grupos formados por el docente	Grupos formados al azar
<ul style="list-style-type: none"> -Agrupamiento libre -Agrupamiento libre con restricciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Agrupamiento por criterios de heterogeneidad -Agrupamiento por distribución estratificada de rendimiento -Agrupamiento en base a criterios de afinidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Agrupamiento por azar puro -Agrupamiento por azar en base a preferencias comunes
FORMAS DE DISTRIBUIR ALUMNADO EN GRUPOS		

Grupos informales

Grupos formales

Grupos de base

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Duración inferior o igual a una sesión de clase -Trabajo con todo tipo de compañeros | <ul style="list-style-type: none"> Duración de varias sesiones de clase -Mayor compenetración | <ul style="list-style-type: none"> Duración igual o superior a un curso académico -Incidencia a nivel académico y personal |
|--|---|--|

Nota. Extraído de Velázquez (2010)

3.7. El rincón de los conflictos.

A pesar de tratarse de situaciones de cooperación donde el objetivo es cooperar entre los mismos individuos de un equipo, también se pueden dar situaciones de conflictos. Para ello, se propone la confección de una lista con normas para las clases de Educación Física y el uso de un rincón de conflictos, para que sea el propio alumnado quienes resuelvan los problemas que surgen entre ellos/as a lo largo de las sesiones. De esta forma se trabajan, además, habilidades sociales y se fomenta el uso del diálogo para otros posibles conflictos que les pueda surgir tanto en Educación Física, como en la propia aula.

Para empezar, el uso de normas según Espinosa et al. (2016), puede ser un factor preventivo para la aparición de conflictos. Además, si el alumnado se ve involucrado en el proceso de diseño de éstas, es posible que tengan más efecto, ya que no están implantadas directamente por el/la docente, sino por los propios compañeros/as. Los requisitos que deben tener es que sean pocas, tengan claridad, sean concisas y se evite la palabra “no”. Para que todo el mundo las tenga al alcance se colocarán en un sitio visible. De esta forma, el alumnado las conoce de antemano y se compromete a seguir las.

Pero una lista con las normas no es un sistema que erradique la aparición de conflictos. Una posible dinámica a seguir es la ofrecida por Rodríguez (2023), la cual consiste en asignar un rincón estable con dos sillas y un reloj de arena de duración un minuto, en el cual los/as alumnos/as conozcan su finalidad y su uso. Además, como apoyo en el proceso, se colocará en la pared, o en las mismas sillas, una serie de pasos a seguir, a poder ser, identificando cada uno con un pictograma propio. Si los/as afectados no se ponen de acuerdo, girarán el reloj y el/la primero/a de ellos empezará a hablar sobre lo sucedido y cómo se ha sentido. Después la otra persona hará lo mismo. Si al finalizar el tiempo no han sido capaces de llegar a ningún acuerdo ni solucionar los hechos, pueden recurrir a la ayuda del docente responsable.

Según el curso, el docente tendrá que estar más atento/a, pues en primer ciclo no se les dejará tanta autonomía como en el último curso. En cambio, también se pueden utilizar otros recursos para este tipo de problemas, pero es preferible que, al igual que las sesiones, se pueda aprovechar y trabajar habilidades para la resolución de conflictos.

3.8.Transferencia del marco teórico a la intervención.

Para el diseño y planteamiento de las U.D. se han tenido en cuenta todas las cuestiones abordadas, tanto en el marco teórico como en el apartado *3. Itinerario general de cooperación*.

Como se ha visto, todas las situaciones planteadas son a través de juegos y retos donde no existe competición. Siguiendo la gradación de lógica interna seleccionada, cada curso tiene asignado un número de integrantes de grupo, el cuál aumenta de forma gradual añadiendo asimismo dificultad a lo largo del proceso, ya que, a mayor número de interacciones, más complejo el procedimiento. También, a parte de los valores de respeto, compañerismo y solidaridad, se pretende conseguir un proceso de inclusión para que todo el mundo forme parte y sea protagonista de su propio aprendizaje, fomentando a lo largo de los 3 ciclos mayor autonomía por parte del alumnado. Por demás, el valor de respeto e inclusión, se trabajan con el segundo elemento de lógica interna que forma la gradación elegida, el cual es los juegos tradicionales cooperativos desde nivel local a nivel mundial. Con esto se consigue, además de mantener juegos tradicionales y darlos a conocer para que no se pierdan, trabajar el respeto por distintas culturas con otras costumbres diferentes a las que se conocen. De esta forma, este aprendizaje también se puede llevar a situaciones de la vida cotidiana, en las que cada uno/a se forma según su propia cultura debe ser respetada por los demás.

Por otra parte, en la propuesta, se ve reflejada la formación de grupos y el mantenimiento de estos hasta otra sesión, donde se pretende que el alumnado establezca distintos vínculos con sus compañeros/as, y, también, aprenda a trabajar con personas con las que no se suele relacionar fuera de su entorno de amistades. En las U.D. no se especifica qué recursos se utilizan para la formación de equipos, ya que esto depende de las intenciones del propio docente según las necesidades del alumnado, pero se dan una variedad de propuestas. Igualmente, para la resolución de conflictos, ya que no es una parte que se refleje en la programación, pero sí que se tendrá presente, pretendiendo con esta que sea el mismo alumno/a quien sea capaz de reflexionar y resolver los conflictos que le surjan, teniendo al docente como último recurso al que acudir.

4.Propuesta didáctica.

4.1.Unidades didácticas.

A continuación, se exponen un total de 6 tablas, una por curso de educación primaria, en las cuales se siguen los conocimientos y pautas nombradas a lo largo del marco teórico del TFG y donde se puede observar una posible temporalización para cada U.D.. Son propuestas realizadas según los elementos de lógica interna vistos en la tabla 1 y adaptadas al contexto expuesto en el punto *3.1.Contexto del colegio*. En cada situación hay una serie de propuestas de juegos y retos, las cuales son modificables y ajustables a los recursos y materiales de los que se disponga, teniendo en cuenta que se pueden realizar también con material reciclable y usando material autoconstruido por parte del alumnado.

Antes de cada U.D., se pasará un cuestionario al alumnado (Figura 4 o similar) para la creación de un sociograma de cada clase. Es recomendable realizarlo a principio de curso, para así entender mejor el comportamiento del grupo, y, además, servirá para poder escoger cómo formar los grupos y evitar, en la medida de lo posible, conflictos a lo largo de las sesiones o poder reforzar relaciones intrapersonales.

Todas las U.D. están conformadas por 12 sesiones, las cuales se adaptan a cada curso y siguen una progresión, utilizando aspectos de lógica interna conforme el número de integrantes de los grupos y juegos culturales según la propia CCAA, otras CCAA y juegos del mundo. La sesión número 12, es decir, la última tanto del primer como del segundo ciclo, se realizará una jornada conjunta organizada por los/as alumnos/as del tercer ciclo de Educación Primaria. Estos tienen un par de días para organizarse por grupos de 6 y preparar actividades adaptadas a cada curso relacionadas con juegos y retos cooperativos de todos los aprendizajes de esta U.D. a lo largo de su estancia en el colegio. Es decir, relacionados con Aragón, otras CCAA y juegos del mundo. Es por eso, que independientemente del curso, se trabajará con distinto número de integrantes de cada grupo, ya que es una actividad extraordinaria a la U.D. trabajada en clase desde 1º hasta 4º. Para su evaluación, se realizará un formulario en cada curso en pequeños grupos, para que sea el mismo alumnado quien califique la actividad, la participación y la organización de los/as alumnos/as de tercer ciclo. Estos últimos también contarán con una sesión final de evaluación, las cuales constan de una actuación final de acrosport en

5º y un *escape room* en 6º. La sesión evaluativa del resto de cursos será una batería de estaciones de los contenidos previamente dados. La diferencia entre un ciclo y otro, y siguiendo las progresiones anteriormente explicadas y fomentando la autonomía del alumnado, es que en primer ciclo todos deben pasar por todas las estaciones, teniendo al docente como cronómetro y marcador del tiempo en cada una de ellas para la rotación. En cambio, en segundo ciclo, el alumnado puede ir libremente a las estaciones, teniendo que pasar mínimo por 3 de ellas. El rol del docente, además de realizar una observación sistemática, consistirá en mediar si alguna pareja o trío lleva mucho rato en un mismo reto.

Todas las planificaciones están divididas en dos partes. En la primera se realizarán una serie de retos cooperativos en los cuales tendrán que cooperar según el número de integrantes de cada grupo. De esta forma se buscará que el alumnado empiece a trabajar en grupos según el objetivo que se quiere conseguir antes de hacerlo con un tipo de juegos concretos. En esta fase aprenderán y establecerán nuevos vínculos entre ellos y, además, el/la docente podrá analizar cómo trabaja cada uno/a en grupo, qué elementos reforzar a lo largo de las sesiones y posibles relaciones interpersonales para evitar y prever conflictos para el buen seguimiento de las sesiones posteriores. Y, en la segunda parte, se trabajará con el mismo número de alumnos/as por grupo, sobre juegos tradicionales que corresponden al ciclo. Para finalizar se realizará una sesión de evaluación, concretamente, la explicada en el párrafo anterior.

Antes de cada una de estas fases, es decir, dos veces por curso, hay una sesión previa al trabajo, la cual servirá para introducir al alumnado los aprendizajes que se van a trabajar y, desde un principio, dejar claros los elementos, valores y normas con las que van a convivir y transcurrir a lo largo de la U.D.. En cada ciclo, en uno de los cursos por los que se conforman, hay una sesión previa al trabajo de retos cooperativos culturales de material autoconstruido, para acercar al alumnado al tipo de material utilizado en los orígenes de ciertos juegos y puedan usarlo en la práctica.

Los colores que se especifican para cada sesión tienen relación con la fase en la que se encuentran. El amarillo es para las que se realiza un trabajo previo o un acercamiento a los aprendizajes; el azul, para aquellas sesiones en las que se aprende y progresa; el

morado, se relaciona con las sesiones pertenecientes a la jornada escolar final y a sus previas para la organización; y, finalmente, el rosa para la sesión de evaluación final.

En cada tabla se puede encontrar la división de la progresión de aprendizaje según las situaciones de aprendizaje establecidas y teniendo en cuenta la organización de los párrafos anteriores. Después, y según el curso, la división de número de integrantes por grupo que se utilizará en cada sesión, de menos alumnos/as a más. Para ello está especificado también en el apartado de organización si se va a realizar un cambio en los integrantes del grupo o se va a seguir con los mismos de la sesión anterior. Como se ha nombrado a lo largo del documento, es importante ir variando y evitar la estabilidad de equipos, sobre todo en cursos bajos. De esta forma se consigue establecer nuevos vínculos afectivos y se fomenta el análisis y potencial del funcionamiento de cada grupo evaluación sumativa final para lograr nuevos objetivos que se propongan. Conforme se aumenta el número de alumnos/as por equipo es más difícil variar, hasta llegar a tal punto de que, en 6º, por ejemplo, cuando se habla de realizar juegos o dinámicas con el grupo clase entero, no se puede realizar dicha variación, pero sí se puede jugar con los roles. Evidentemente las plantillas son una guía, pero siempre se tiene que adaptar al número de alumnos/as que se dispongan en cada clase y según las necesidades que requieran algunos/as alumnos/as.

Por último, hay especificados algunos instrumentos de evaluación junto a materiales curriculares a utilizar. En cada curso aparece un formulario de co-evaluación, el cuál debe adaptarse a las capacidades de cada curso, y, además, a los contenidos realizados en las clases. De esta forma también se fomentan algunos de los valores que ofrece el trabajo cooperativo como hacer partícipe al alumnado del proceso de evaluación, entre otros, o incluso permite al docente poder ver aspectos que, tal vez, la observación sistemática realizada en las clases no le ha permitido ver.

A lo largo de cada U.D. y, además de los saberes básicos de la LOMLOE nombrados en la *Tabla 1* de este documento, también se trabajarán otros bloques, los cuales se recogen, según el ciclo, en la *Tabla 5*.

Tabla 5. Saberes básicos de la propuesta didáctica.

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Saberes básicos LOMLOE	<u>Bloque B:</u> B1-El juego y el deporte: reglamento. <u>Bloque C:</u> C1-Habilidades sociales: verbalización de emociones derivadas de la interacción en contextos motrices. C2-Conductas que favorezcan la convivencia, inclusivas y de respeto a los demás, en situaciones motrices: estrategias de identificación de conductas contrarias a la convivencia o discriminatorias.	<u>Bloque B:</u> B1-El juego y el deporte: reglamento. <u>Bloque C:</u> C1-Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices.	<u>Bloque B:</u> B1-El juego como manifestación social y cultural. B2-Normas, reglas de juegos y deportes y su posible evolución o adaptación. <u>Bloque C:</u> C1-Responsabilidad, cooperación y autonomía para desenvolverse en un medio no habitual con espíritu de aventura y convivencia. C2-Colaboración en el proceso creativo, estableciendo relaciones positivas dentro del grupo, búsqueda de consensos, interés por las producciones de los demás, y aceptando las críticas constructivas.

<u>Bloque F:</u> F1-Salud social: la actividad física como práctica social saludable. Derechos de los niños y niñas en el deporte escolar. Respeto hacia todas las personas con independencia de sus características personales.	<u>-Bloque F:</u> F1-Salud social: la actividad física como hábito y alternativa saludable frente a formas de ocio nocivas. Límites para evitar una competitividad desmedida. Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar, en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas.	<u>Bloque F:</u> F1-Salud social: aproximación a los efectos de los malos hábitos relacionados con la salud e influencia en la práctica de actividad física. La exigencia del deporte profesional. Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. Estereotipos corporales, de género y competencia motriz.
---	--	--

Nota. Tabla de elaboración propia.

Dichos saberes, tanto del bloque A como los del B, C y F, vienen relacionados en cada una de las tablas pertenecientes a cada curso, las cuales poseen un apartado específico para ello según qué se trabaje en cada sesión. Además de estos, también se relacionan los objetivos didácticos encontrados en la *Tabla 2*, estableciendo el número del objetivo planteado concretamente para cada sesión.

La mayoría de juegos tradicionales son de carácter competitivo, pero en este caso, se buscarán y planificarán situaciones en las que supongan retos a superar mediante la cooperación de cada equipo dejando de lado la competición. Por ejemplo, en el caso del juego de las *Birlas*, juego tradicional aragonés, se propondrá a cada equipo que consiga realizar cierto número de puntos o la máxima puntuación posible, intentando tirar en cada turno, al menos, un bolinche. Poco a poco los retos deben tener una mayor dificultad que el anterior, aunque nunca con mucha diferencia.

A continuación, en las tablas 5, 6, 7, 8, 9 y 10 se expone la programación de las U.D. siguiendo los criterios de progresión, objetivos, saberes básicos, situaciones de

Propuesta de un itinerario docente para el desarrollo de acciones motrices de cooperación en
Educación Primaria

aprendizaje de acuerdo con la gradación de los elementos de lógica interna, formaciones de grupos y su duración, instrumentos de evaluación sumativa y formativa y sus respectivos materiales curriculares. Todos ellos se han establecido mediante los resultados de la investigación y que vienen plasmados en este TFG.

Tabla 6. Planificación general UD cooperación 1º EP.²

UNIDAD DIDÁCTICA COOPERACIÓN 1º EP (1º ciclo)												
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Progresión de aprendizaje	Toma de contacto	Conocer el nivel de partida y aprender y progresar					Toma de contacto	Aprender y progresar				
Objetivos didácticos	1	1	2	1	2	3	4	4	4	3	2	-
Saberes básicos	F1	A2		A5		C1	B1	A6		A7		-
Situaciones de aprendizaje	Familiarización trabajo en parejas	Juegos coop. con material	Juegos coop. sin material	Familiarización juegos tradicionales de Aragón	Retos coop. tabas	Retos coop. la rayuela	Estaciones juegos coop.	Jornada escolar (organiza 3er ciclo)				
Nº integrantes del grupo	2											-
Organización	X	Mismos grupos	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Mismos grupos	VARIABLES
Instrumentos de evaluación sumativa y formativa	Escala verbal (reflexión grupal)	-	-	-	-	Escala verbal (reflexión grupal)	Rubrica sencilla (observación sistemática)					Rubrica sencilla (observación sistemática) Co-evaluación
Material curricular	-	-	-	-	-	-	<u>Material 1:</u> rúbrica					<u>Material 2:</u> formulario

² Nota. Las tablas 6, 7, 8, 9, 10 y 11 son de elaboración propia.

Tabla 7. Planificación general UD cooperación 2º EP.

UNIDAD DIDÁCTICA COOPERACIÓN 2º EP (1º ciclo)												
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Progresión de aprendizaje	Toma de contacto	Conocer el nivel de partida y aprender y progresar				Toma de contacto	Aprender y progresar					Evaluación sumativa final
	1	3	3	1	1	2	4	4	4	3	4	Jornada escolar
Objetivos didácticos	A1	A3		F1		C2	B1	A8	A4			-
Situaciones de aprendizaje	Familiarización juegos con comba y circo	Juegos coop. comba	Juegos coop. zancos	Material autoconst ruido billas	Retos coop. billas		Retos coop. alzada de sacos (adaptado)		Estaciones juegos coop.	Jornada escolar (organiza 3er ciclo)		
Nº integrantes del grupo	3											-
Organización	X	Mismos grupos	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Mismos grupos	Mismos grupos	Mismos grupos	Variables
Instrumentos de evaluación sumativa y formativa	Escala verbal (reflexión grupal)	-	-	-	Escala verbal (reflexión grupal)	-	Diario de registro (por los/as propios alumnos/as mediante una rúbrica sencilla)					Rubrica sencilla (observació n sistemática)
Material curricular	-	-	-	-	-	-	<u>Material 3:</u> diario de registro retos de billas y alzada de sacos				<u>Material 1:</u> rúbrica	<u>Material 2:</u> formulario

Tabla 8. Planificación general UD cooperación 3º EP.

UNIDAD DIDÁCTICA COOPERACIÓN 3º EP (2º ciclo)												
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Progresión de aprendizaje	Toma de contacto	Conocer el nivel de partida y aprender y progresar				Toma de contacto	Aprender y progresar				Evaluación sumativa final	Jornada escolar
	6	6	6	7	7	8	8	8	8	8	6	-
Saberes básicos	C2	A1		A5		A3	B1		A8			-
Situaciones de aprendizaje	Gymkana	Juegos coop. con pelotas		Juegos coop. con material reciclado		Familiarización otras culturas	Retos coop. Billar romano (Castilla y León)		Retos coop. Cuatreada (Asturias)		Estaciones libres retos coop.	Jornada escolar (organiza 3er ciclo)
Nº integrantes del grupo	3			4		3			4			-
Organización	X	Mismos grupos	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Mismos grupos	Variables
Instrumentos de evaluación sumativa y formativa	Escala verbal (reflexión grupal)	-	-	-	-	Escala verbal (reflexión grupal)	Escala numérica (Observación sistemática)				Escala numérica (Observación sistemática)	Co-evaluación
Material curricular	-	-	-	-	-	-	<u>Material 4:</u> escala numérica				<u>Material 4:</u> escala numérica	<u>Material 2:</u> formulario

Tabla 9. Planificación general UD cooperación 4º EP.

UNIDAD DIDÁCTICA COOPERACIÓN 4º EP (2º ciclo)												
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Progresión de aprendizaje	Toma de contacto	Conocer el nivel de partida y aprender y progresar				Toma de contacto	Aprender y progresar					Evaluación sumativa final
Objetivos didácticos	6	5	5	7	7	7	8	8	9	9	6	-
Saberes básicos	A7	A4			A2	C1	B1		A6	F1		-
Situaciones de aprendizaje	Gymkana	Juegos coop. con espalderas	Juegos coop. en el aula		Material autoconst ruido	Retos coop. <i>Bugalliña</i> (Galicia)		Retos coop. <i>Castellers</i> (Cataluña)		Estaciones libres retos coop.	Jornada escolar (organiza 3er ciclo)	
Nº integrantes del grupo	4			5		4			5			-
Organización	X	Mismos grupos	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Mismos grupos	VARIABLES
Instrumentos de evaluación sumativa y formativa	Escala verbal (reflexión grupal)	-	-	-	-	Escala verbal (reflexión grupal)	Diario de registro (por los/as propios alumnos/as mediante una rúbrica sencilla)					Escala numérica (Observació n sistemática) Co-evaluación
Material curricular	-	-	-	-	-	-	<u>Material 3:</u> diario de registro retos de <i>Bugalliña</i> y <i>Castellers</i>					<u>Material 4:</u> escala numérica <u>Material 2:</u> formulario

Propuesta de un itinerario docente para el desarrollo de acciones motrices de cooperación en Educación Primaria

Tabla 10. Planificación general UD cooperación 5º EP.

UNIDAD DIDÁCTICA COOPERACIÓN 5º EP (3º ciclo)														
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Progresión de aprendizaje	Toma de contacto	Conocer el nivel de partida y aprender y progresar				Toma de contacto	Aprender y progresar				Jornada escolar			Evaluación sumativa final
Objetivos didácticos	10	14	14	14	10	10	10	10	13	13	13	14		
Saberes básicos	A1	A6	F1	A8	A2		A4		B1		F1	C2		
Situaciones de aprendizaje	Retos coop. paracaídas	Acrosport			Familiarización otras culturas + Retos coop. "personas péndulos" (Alemania)		Retos coop. "la del diez" (Chile)		Organización jornada		Jornada escolar	Actuación final acrosport		
Nº integrantes del grupo	6		7		6			7		6		7		
Organización	X	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Cambio de grupo	Mismos grupos	Mismos grupos S3		
Instrumentos de evaluación sumativa y formativa	Escala verbal (reflexión grupal)	-	-	-	Escala verbal (reflexión grupal)	Diario de registro (por los/as propios alumnos/as mediante una rúbrica sencilla)		-		Escala verbal (reflexión grupal)	Co-evaluación			
Material curricular	-	-	-	-	<u>Material 3:</u> diario de registro retos de "personas péndulos"			<u>Material 3:</u> diario de registro retos de "la del diez"			-	<u>Material 6:</u> formulario participantes	<u>Material 2:</u> formulario	

Tabla 11. Planificación general UD cooperación 6º EP.

UNIDAD DIDÁCTICA COOPERACIÓN 6º EP (3º ciclo)												
Sesión	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Progresión de aprendizaje	Toma de contacto	Conocer el nivel de partida y aprender y progresar		Toma de contacto	Aprender y progresar				Jornada escolar			Evaluación sumativa final
Objetivos didácticos	11	11	11	10	10	10	12	12	13	13	13	11
Saberes básicos	B1		A5	C2	A7		A3	F1	B2		F1	C1
Situaciones de aprendizaje	Gran juego en el pabellón	Gran juego en el recreo	Gran juego en el centro	Material autoconst ruido	Retos coop. <i>Sepak Takraw</i> (Malasia)		Danzas del mundo		Organización jornada		Jornada escolar	Scape-room
Nº integrantes del grupo	Mitad de la clase		Toda la clase	Mitad de la clase		Toda la clase			6			Toda la clase
Organización	X	Mismos grupos	X	Cambio de grupo de S2	Mismos grupos	X	X	X	X	Mismos grupos	Mismos grupos	X
Instrumentos de evaluación sumativa y formativa	Escala verbal (reflexión grupal)	-	-	-	Escala verbal (reflexión grupal)	Rúbrica sencilla (observación sistemática)			-	Escala verbal (reflexión grupal)	Co-evaluación	Co-evaluación
Material curricular	-	-	-	-	-	<u>Material 5:</u> rúbrica sencilla			-	-	<u>Material 6:</u> formulario participantes	<u>Material 2:</u> formulario

4.2.Situación de aprendizaje.

A modo de ejemplo se expone una situación de aprendizaje, la cual viene especificada en la *Tabla 12*, con objeto de que ayude a comprender el desarrollo de las UD. Dicha situación pertenece a la sesión 9 de 2º de Educación Primaria correspondiente a la propuesta del punto anterior. La sesión cuenta con una duración de 1 hora y viene determinada por los objetivos y saberes establecidos previamente. Se divide en 3 fases: la de calentamiento; la central, la cual se conforma por una serie de retos cooperativos relacionados con el juego tradicional de la alzada de sacos; y la fase final, destinada para que el alumnado vuelva a la calma mediante la realización de la evaluación y lo dedique para la reflexión.

Tabla 12. Ejemplo de situación de aprendizaje.

RETOS COOPERATIVOS DE ALZADA DE SACOS			
Curso	2º	Sesión número	9
Nº alumnos/as	24	Material/es	<ul style="list-style-type: none"> · 24 saquitos de arroz · 24 picas · Cuerdas o celo · 8 lápices · 8 diarios de registro
Tiempo	1 hora	Espacio	Gimnasio
Objetivos didácticos	<p>-Comprender y resolver retos y juegos cooperativos provenientes de juegos tradicionales aragoneses.</p> <p>-Diseñar acciones grupales previas al movimiento.</p>		
Saberes básicos LOMLOE	A4-Utilización de estrategias básicas de juego (anticipación).		
Reglas de acción	<p>RA3-Cada vez que a mi compañero/a se le caiga el saco debo ayudarle intentando que no se me caiga a mí.</p> <p>1-Si espero a cruzar la línea roja entonces podré ayudar a mis compañeros si se les cae el saco.</p> <p>2-Si se nos cae el saco de la tripa porque nos separamos mucho, entonces debemos agarrarnos para estar más juntos.</p> <p>3-Para que todos toquemos las picas llevándolas por encima de la cabeza, el/la más bajito/a debe colocarse delante.</p> <p>4-Si inicio el movimiento a la vez que mis compañeros/as, entonces el objeto no se</p>		

	caerá.
Preguntas para la reflexión	<p>•RA3-¿Qué debes hacer cuando a un/a compañero/a se le cae el saco y no puede seguir avanzando?</p> <p>1-<i>¿Qué habéis hecho para llegar a la línea roja sin que caiga el saco?</i></p> <p>2-<i>¿Cómo os habéis organizado para transportar los sacos?</i></p> <p>3-<i>¿Qué distribución habéis utilizado para transportar las picas?</i></p> <p>4-<i>¿Qué “trucos” habéis utilizado a lo largo de los retos para conseguirlos?</i></p>
Tareas	<p><u>-Repartición de grupos + calentamiento:</u> Sardinas enlatadas (véase 3.5<i>Formación de grupos</i>). Los/as alumnos/as se desplazarán por el espacio de distintas formas. Para que se empiecen a familiarizar con la actividad el alumnado deberá transportar sobre su cabeza un saquito de arroz en la cabeza sin que se le caiga al suelo durante el desplazamiento. Se realizarán varias rondas hasta, se pedirá específicamente, terminar con los tríos realizados en la sesión 7. [10 min.]</p> <p><u>-Parte central:</u></p> <p>·Se explicará a los/as alumnos/as que la alzada de sacos tiene sus orígenes en las labores del campo, principalmente en el transporte de cereal en carros. Los lugares en los que se les da más importancia es por la zona de las Cinco Villas, sobre todo en Ejea de los Caballeros. Entre ellas existen distintas modalidades, las más habituales son la que consiste en levantar un saco con el mayor número de kilos posible (parecido a la halterofilia, pero con sacos), y la alzada de sacos a tiempo, que los levantadores deben elevar 12 sacos de distinto peso cada uno. [5 min.]</p> <p>·Nosotros vamos a inventar una modalidad nueva que consiste en la alzada de sacos por equipos, en las cuales además de levantar sacos u otros materiales parecidos, vamos también a transportarlos. Para ello se seguirá con el diario de registro que se utilizó también para las billas donde cada equipo rellenará si han conseguido los retos propuestos. El/la docente marcará los ritmos cambiando los materiales a media sesión. Estos retos son los siguientes:</p> <p>SAQUITOS DE ARROZ:</p> <p>→ Levantar el saco entre todo el trío y llevarlo hasta la línea roja tocándolo cada uno/a con la mano.</p> <p>→ Levantar el saco entre todo el trío y llevarlo hasta la línea roja tocándolo cada uno/a con un dedo.</p> <p>→ Levantar el saco entre todo el trío y llevarlo hasta la línea roja tocándolo cada uno/a con la tripa.</p> <p>→ Levantar el saco entre todo el trío y llevarlo hasta la línea roja tocándolo cada uno/a con la cabeza.</p>

	<p>→ Levantar el saco sin utilizar las manos entre todo el trío y llevarlo hasta la línea roja.</p> <p>→ Levantar el saco sin utilizar las manos ni brazos entre todo el trío y llevarlo hasta la línea roja.</p> <p>→ GRUPAL. Cogidos de las manos, solamente una persona puede levantar los sacos y colocarlos en la cabeza del resto. Hay que ir cogidos de las manos hasta la línea roja, pero si a alguien se le cae el saco de la cabeza solamente lo pueden recolocar sus compañeros/as. Si el trío al completo pierde su saco, deberá pedir ayuda a otro equipo. Para conseguir el reto TODOS LOS EQUIPOS debéis llegar a la línea roja con vuestros sacos.</p> <p>PICAS: (se atará con cuerdas o celo conjuntos de 3 picas para que sean un bloque)</p> <p>→ Levantar las picas y llevarlas hasta la línea roja por encima de la cabeza con los brazos estirados.</p> <p>→ Levantar las picas y llevarlas hasta la línea roja por encima de los hombros sin tocarlas con las manos.</p> <p>→ Levantar las picas y llevarlas hasta la línea roja utilizando solamente las piernas.</p> <p>[40 min.]</p> <p>-Parte final (evaluación): Cada trío llenará a lo largo de la sesión su diario de registros. La rúbrica será sencilla para evitar así que se utilice mucho tiempo para llenarla. Como parte final, se dejará un tiempo para la reflexión de aquellas tareas que no han conseguido y podrán probar a realizarlas de nuevo si encuentran otra forma. [10 min.]</p>
Instrumentos de evaluación	Diario de registro (rúbrica sencilla)
Atención a la diversidad	Para esta sesión, al ser ejercicios de levantamiento y transporte de objetos en un curso bajo, se han tenido en cuenta materiales con poco peso, ya que no todos los/as alumnos/as tienen la misma capacidad de fuerza y se encuentran en una etapa de desarrollo físico. Además, se han evitado retos en los que podrían atarse, por ejemplo, con un pañuelo las piernas o las manos, para evitar así incomodidades que pueda tener algún alumno/a a la hora de perder movilidad. Si se sabe que se puede realizar este tipo de acciones, puede ser una variante que añadiría un plus de dificultad al reto.

Nota. Tabla de elaboración propia.

5. Conclusiones.

Tras la investigación de diferentes aprendizajes y valores, beneficios para establecer relaciones, aprender a trabajar con otros, y formas de abordar la cooperación como nuevo módulo de la asignatura de Educación Física, se ha alcanzado el objetivo marcado, el de obtener una propuesta de itinerario para un contexto específico. Para ello se han tenido que aclarar algunos factores como el contexto, situaciones sociales de referencia próximas al alumnado, recursos y metodologías que intervienen en este módulo como aspectos positivos de su desarrollo en el aula; la predisposición del alumnado, uso adecuado de la comunicación y el establecimiento de relaciones interpersonales, entre otros, son algunos de los factores qué deben darse para trabajar los elementos básicos. Estos, junto a los distintos elementos de lógica interna, número de integrantes de los grupos y juegos tradicionales de distintos lugares, logran enriquecer y promover un gran potencial educativo adaptado en todo momento al contexto en el que se basa el TFG.

El principal objetivo es la investigación y análisis de los factores que influyen dentro de este módulo, concretamente para el colegio de San José de Calasanz de Fraga. Analizando el trabajo hecho, el objetivo queda alcanzado, ya que se han tratado temas relacionados directamente con los aprendizajes específicos del módulo y la progresión a seguir de complejidad ascendente en cuanto a dificultad, de lo general a lo específico y aumentando la autonomía de forma gradual, hasta otros factores como son los valores de respeto, la adecuación del estilo cognitivo y el aprendizaje cooperativo, técnicas para evitar y para la resolución de conflictos, y las posibilidades de realizar grupos según las necesidades del alumnado para establecer relaciones entre sí. En cuanto a la planificación, se ha respetado en todo momento lo nombrado en el marco teórico siguiendo una progresión de los aprendizajes fomentando la autonomía y graduando la dificultad según el ciclo. Los recursos, tanto para la formación de grupos como el uso del sociograma o el rincón de los conflictos, permiten al alumnado ser más protagonista de su aprendizaje. Además, se respeta en toda la programación, el establecimiento de nuevas relaciones y se sigue la gradación de los elementos de lógica interna, número de integrantes del grupo y juegos tradicionales cooperativos del mundo.

La separación del bloque de cooperación y colaboración-oposición tratada provoca en esta investigación aspectos novedosos, los cuales implican la creación de una

programación para toda la etapa de Educación Primaria única y exclusivamente dedicada a la cooperación. Asimismo, también se recogen algunas técnicas innovadoras para ponerlas en práctica a través de la programación. Al ser una programación específica de un centro y el hecho de que no se ha llevado a cabo, se debería realizar cambios según el contexto al que se le aplique y realizar mejoras para que sea eficaz.

A lo largo del estudio y tras analizar la nueva estructura del nuevo currículo de la LOMLOE, se ha abordado aspectos extrapolables a otras asignaturas. Los elementos básicos para que se den situaciones de cooperación deben ser: interdependencia positiva, objetivos grupales, responsabilidades individuales dentro del trabajo colectivo, interacción intergrupal, procesamiento de la información grupal y habilidades interpersonales, entre otros. Si dichos elementos se llevan a cabo en el aula, se puede conseguir, además de los conocimientos, transmitir valores que van a servirle al alumnado para su día a día. Para que puedan trabajarse dichos valores, las situaciones planteadas deben ser libres de competición, libres para crear, libres de exclusión, libres de elección y libres de agresión.

Junto a los saberes básicos, se pretende trabajar la cooperación también para establecer un buen clima para situaciones de rivalidad que se den en otros futuros módulos a lo largo del curso. Si el trabajo previo a estos se fomenta un buen desarrollo afectivo-social, responsabilidades recíprocas, compañerismo y respeto, se puede conseguir un clima de aula positivo, evitar o minimizar posibles situaciones de disputa futuras y aumentar la inclusión del alumnado en el resto de actividades. La metodología escogida para su desarrollo es el aprendizaje cooperativo junto a un estilo de enseñanza cognoscitivo, ya que el alumnado logrará cumplir los retos a través del mismo descubrimiento, teniendo presente siempre la participación e involucración del alumnado.

Para que los niños y niñas aborden el aprendizaje, debe existir una progresión del aprendizaje de lo general a lo específico y de menor a mayor grado de dificultad. Es por eso que dicha gradación tiene que ser a lo largo de cada U.D. como a nivel internivelar. Teniendo esto en cuenta, se han decidido juntar dos elementos de lógica interna para aumentar el potencial educativo del itinerario. En primer ciclo se cuenta con retos y juegos cooperativos de juegos tradicionales de Aragón en pequeños grupos de 2 a 3

personas; en segundo ciclo, juegos y retos cooperativos de juegos tradicionales de otras CCAA; y, en tercer ciclo, juegos y retos cooperativos de juegos tradicionales del mundo. Asimismo, el hecho de que los/as alumnos/as de último ciclo tengan la oportunidad de crear una serie de actividades a través de una jornada con el resto de cursos sobre los conocimientos adquiridos, es un proyecto que enriquece más el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Sin contar, también, que puede resultar más motivante si este se va manteniendo a lo largo de los cursos.

Este TFG además cuenta con una serie de dinámicas para la formación de grupos y la creación de un rincón de conflictos, con las cuales se pretende innovar y crear equipos de forma original y variada para no caer siempre en los mismos hábitos; y, en el caso de los conflictos, trabajar la escucha activa y el respeto para su resolución, teniendo al niño/a como protagonista en la resolución de sus propios problemas.

Finalmente, el resultado de las U.D. es una mezcla de todo el análisis realizado previamente, las cuales se adaptan a los conceptos vistos. Dichas programaciones pueden resultar útiles a la hora de modificarlas, adaptarlas al contexto que requiera y llevarlas a cabo en el aula. La sesión planteada, por otra parte, también es modificable, aunque sigue los patrones a seguir para las programaciones y, específicamente, para esta propuesta. Por tanto, esta planificación recoge unidades didácticas útiles y que serán puestas en práctica según la realidad educativa de cada centro.

El conocimiento del módulo y la investigación del contexto, junto a una buena planificación adaptada al centro y necesidades del alumnado, puede conllevar al desarrollo y puesta en práctica de una buena programación para trabajar la cooperación. Si se realiza en el momento temporal adecuado, junto a recursos didácticos innovadores y aptos a las edades correspondientes, se conseguirán mejoras en el curso de las siguientes U.D., como en la organización del tiempo y en la resolución de conflictos. Asimismo se logrará fomentar valores y conocimientos de respeto y convivencia extrapolables a otras asignaturas y situaciones de la vida cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, M. T. (1996). Educación multicultural. *Su teoría y su práctica*. UNED. Madrid, 47.
- Angie-Blog. (2021, 17 agosto). 8 Nuevas metodologías de enseñanza en el siglo XXI | Blog BIU - BIU. BIU. <https://biu.us/metodologias-de-ensenanza/>
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. Á., & Rodríguez, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de investigación educativa*, 17(2), 277-319.
- Bordón, pueblo del Maestrago de Teruel. (s.f.). *Juegos Tradicionales de Aragón*. <https://bordon.webcindario.com/juegostradicionales.html>
- Cervantes, C. C. V. (s. f.). CVC. *Diccionario de términos clave de ELE. Estilo cognitivo*. Instituto Cervantes. Recuperado 25 de mayo de 2023, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilocognitivo.htm
- Cortes, D. F. G., & Oliva, F. J. C. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Movimento*, 22(1), 251-262. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115344155019.pdf>
- Espinosa, F. J. G., Garzón, P. C., & Noguera, M. Á. D. (2016). Gestión de aula ante conductas contrarias a la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (30), 48-53.
- Estilos de enseñanza en Educación Física. Utilización según el análisis de las tareas de aprendizaje y las características de los alumnos y alumnas. (s. f.). Recuperado 25 de mayo de 2023, de <https://www.efdeportes.com/efd146/estilos-de-ensenanza-en-educacion-fisica.htm>
- Fernández Río, F. J., & Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos: retos sin competición para las clases de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen, 2005.

Propuesta de un itinerario docente para el desarrollo de acciones motrices de cooperación en
Educación Primaria

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.

Juegos populares y deportes alternativos. (s.f.). *Juegos populares de américa*. Recuperado el 4 de julio de 2023, de <https://deportesalternativosmaes.wordpress.com/2016/02/02/juegos-populares-de-america/>

Juegos tradicionales aragoneses. (s.f.). *Juegos tradicionales aragoneses*. Recuperado el 4 de julio de 2023, de <https://www.juegostradicionalesaragoneses.com/>

Mi escuela en forma. (s.f.). *Juegos tradicionales y populares del principado de Asturias*. Recuperado el 4 de julio de 2023, de <http://sereimserim.blogspot.com/2012/10/los-juegos-y-deportes-tradicionales.html>

Jurado, F. R. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, 29 de diciembre de 2020, 122868-122953.

Martín, J. B., Plaza, J. E., Ruanes, J. G., Laguna, J. S., Romano, L. Á., Arranz, L. A. G., ... & Garc, G. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 270-279.

Omeñaca, R., Puyuelo, E., & Ruiz, J. (2001). La cooperación como alternativa en educación física. Explorar, jugar y cooperar. Barcelona: Paidotribo. Recuperado de <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2010/06/LaCooperacioncomoAlternativaenEducacionFisica.pdf>

ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su

aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 145, de 27 de julio de 2022.
<https://educa.aragon.es/documents/20126/519073/Orden+ECD-1112-2022+de+18+de+julio.pdf/375c6390-9dc3-7644-3feb-b60e08bac5ef?t=1658905243355>

Parlebas, P. (1993). *Educación Física Moderna y ciencia de la acción motriz*. [PDF]. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/112588/Documento_completo.6853.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pastor, V. M. L. (2017). ¿Qué significa programar por “dominios de acción motriz” y qué ventajas tiene para el profesorado de educación física? *EmásF: revista digital de educación física*, (44), 5-9.Pineda, I., Renero, L., Silva, Y., Casas, E., Bautista, E., & Bezanilla, J. M. (2009). Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología para América Latina*, (16), 0-0.

Pujolàs Maset, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación*.

Rodríguez-Negro, J. (2023). *La gestión del aula en educación física: Herramientas y estrategias para el docente*. Autopublicación.

Urgelés, A. L. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. *Seminario Internacional De Praxiología Motriz, Huesca*.

Velazquez Callado, C., Fraile Aranda, A., & López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento: revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 20(1), 239-259.