

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Diseño de una intervención cooperativa en
Educación Física basada en el baloncesto para
mejorar la cohesión grupal en Educación Primaria

Design of a cooperative intervention based on
basketball to improve group cohesion in primary
education

Autor/es

Alejandro Gil Manero

Director/es

Pablo Usán Supervía

Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza)

2025

Diseño de una intervención cooperativa basada en el baloncesto para mejorar la cohesión grupal en
Educación Primaria

Diseño de una intervención cooperativa basada en el baloncesto para mejorar la cohesión grupal en Educación Primaria.

- Dirigido por Pablo Usán Supervía.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de mayo del año 2025
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17601

Resumen

En el presente trabajo se realiza un proyecto de intervención enfocado en edades de primaria cuyo propósito es trabajar aspectos como la cohesión grupal y la cooperación dentro de grupos de primaria. Se estima que con actividades y sesiones como las desarrolladas a lo largo del documento, así como con los métodos de trabajo e instrumentos y momentos de evaluación establecidos se deberían lograr los objetivos e hipótesis establecidos a lo largo del documento, así como se tendrán en cuenta limitaciones y prospectivas de futuro en el mismo. Estas sesiones, tendrán un carácter cooperativo, y tal como se desarrolla posteriormente, dejarán de lado la evolución técnico-táctica del alumnado o participantes, sin poner énfasis en la competitividad.

Palabras clave

Cohesión grupal; cooperación; colaboración; baloncesto; intervención.

Cláusula de género

En el presente trabajo, el uso del género gramatical masculino se utiliza únicamente con fines de simplificación lingüística e incluye a todas las personas, independientemente de su identidad de género.

Citación del Trabajo Fin de Grado (APA):

Gil, A. (2025). *Proyecto de intervención basado en el baloncesto para fomentar la cooperación y cohesión grupal en alumnado de Educación primaria* (tesis de pregrado). Universidad de Zaragoza, España.

Design of a cooperative intervention based on basketball to improve group cohesion in primary education.

Abstract

In this paper, an intervention project is carried out focused on primary school ages, the purpose of which is to work on aspects such as group cohesion and cooperation within primary school groups. It is estimated that with activities and sessions such as those developed throughout the document, as well as with the established working methods and instruments and evaluation moments, the objectives and hypotheses established throughout the document should be achieved, and limitations and future prospects will be taken into account. These sessions will have a cooperative character and, as will be developed later, will leave aside the technical-tactical evolution of the students or participants, as well as the emphasis will not be placed on competitiveness.

Keywords

Group cohesion; cooperation; collaboration; basketball; intervention.

Gender clause

In this paper, the use of the masculine grammatical gender is used for linguistic simplification purposes only and includes all persons, regardless of their gender identity.

Citation (APA):

Gil, A. (2025). *Design of a cooperative intervention based on basketball to improve group cohesion in primary education* (undergraduate thesis). University of Zaragoza, Spain.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Justificación	2
3. Marco teórico.....	3
3.1 Variables psicológicas y académicas	3
3.1.1 Cohesión grupal	3
3.1.1.1 Definición y perspectivas	3
3.1.1.2 Factores determinantes	6
3.1.1.3 Impacto en contextos educativos y deportivos	8
3.1.2 Cooperación y colaboración.....	10
3.1.2.1 Definición y perspectivas	10
3.1.2.2 Factores determinantes	13
3.1.2.3 Impacto en contextos educativos y deportivos	16
3.2 Deporte como herramienta educativa y socializadora	18
3.2.1 Beneficios del deporte en las áreas de desarrollo.....	18
3.2.2 Implicaciones del deporte educativo	20
3.2.3 El deporte y valores cívicos	21
3.3 El baloncesto como deporte colectivo	22
3.3.1 Características que favorecen la cooperación y cohesión grupal.....	22
3.3.2 Justificación desde el currículum de Aragón	23
3.4 Intervenciones basadas en el deporte: aspectos a considerar.....	25
3.4.1 Elementos clave en una buena planificación	25
3.4.2 Enfoques metodológicos	26
3.4.3 El papel del docente como facilitador del aprendizaje cooperativo y colaborativo	28
3.4.4 Estrategias para fomentar la participación inclusiva.....	29
4. Objetivos e hipótesis.....	32
4.1 Objetivos	32
4.2 Hipótesis.....	32
5. Metodología.....	33
5.1 Tipo de estudio	33
5.2 Participantes	33

Diseño de una intervención cooperativa basada en el baloncesto para mejorar la cohesión grupal en
Educación Primaria

5.3 Procedimiento.....	33
5.4 Temporalización.....	35
6. Diseño de la intervención y sesiones	36
7. Recursos	45
8. Evaluación	46
9. Limitaciones del estudio.....	49
10. Prospectivas de futuro.....	50
11. Implicaciones prácticas	51
12. Conclusiones	52
13. Referencias bibliográficas.....	53
14. Anexos	59

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente Trabajo de Fin de Grado se va a exponer un proyecto de intervención, el cual se desmembrará en distintos epígrafes.

Las variables sobre las que se va a trabajar conciernen tanto la psicología como lo educativo, tratándose de un proyecto de intervención para fomentar la cooperación y cohesión grupal en el alumnado de primaria. Para ello, se utiliza como medio una actuación basada en la actividad deportiva, en concreto la práctica del baloncesto. La cohesión grupal y la cooperación son componentes esenciales para el buen funcionamiento de un grupo-clase, y mediante el trabajo mediante el ámbito deportivo, especialmente desde el deporte colectivo, podemos llegar a promocionarlas y favorecerlas.

A lo largo del trabajo, en los distintos epígrafes son desarrolladas tanto las sesiones base del proyecto, como un amplio marco teórico, la evaluación del mismo y un análisis de limitaciones y prospectivas de futuro de la aplicación de la intervención.

El marco teórico expondrá diversas teorías y perspectivas que ayudan a enmarcar, la cohesión grupal y colaboración, y después nos pararemos a analizar las intervenciones deportivas, el sentido de la utilización del deporte en el ámbito escolar, y en concreto la justificación de la elección del baloncesto para el proyecto.

Por último, destacar que el diseño de sesiones propiamente dicho se basarán en tareas cooperativas y colaborativas que ponen al alumnado en el centro del aprendizaje, quitando del foco a la competición propia del modelo deportivo tradicional, que dificulta la promoción de la cohesión y cooperación en grupos. Además, como se podrá comprobar, tampoco se le dará importancia al desarrollo técnico del alumnado. La evaluación irá de la mano, y se le dará más importancia a estos aspectos de cooperación, colaboración, etc., que a la competencia motriz que pueda tener el alumno o alumna que está jugando a baloncesto.

2. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto se elabora con el fin de proporcionar herramientas a los interesados, cuyos colectivos serían el profesorado de Educación Primaria, sobre todo aquel cuya especialización es la educación física, y cuerpo técnico de clubes deportivos o extraescolares ya que se piensa que puede ser de utilidad para su puesta en práctica con grupos de alumnado o jugadores cuyas relaciones interpersonales no están desarrolladas todavía, o se han desarrollado de una forma negativa a lo largo del tiempo.

En materia de educación podrá generar impacto positivo tanto en el profesorado como el alumnado, ya que ambos podrían salir beneficiados del resultado de la puesta en práctica de un proyecto de intervención de este tipo, ya que el buen funcionamiento de un grupo podría facilitar la intervención docente desde otras áreas más allá de la educación física.

Además, la realización de este proyecto responde a mis inquietudes y gustos personales y profesionales. A nivel personal, la elección de la realización de este proyecto se deriva de mi pasión por el ámbito deportivo, y a pesar de que me interese una amplia variedad de prácticas deportivas, en concreto el baloncesto es con el que más años he pasado. Además como entrenador de distintas categorías escolares y docente, una intervención de este tipo en grupos nuevos la considero algo necesario a realizar. Este interés personal también se tiene en cuenta en el proceso de elección de las variables a trabajar. Además, mi especialización en educación física me hace interesarme por las intervenciones deportivas en particular, que creo que son una muy buena forma de trabajar con los grupo-clase ya que suele ser una asignatura que es motivante por sus propias características.

Por último, recalcar que la experiencia personal en las prácticas escolares a lo largo de los cuatro años de carrera me ha dejado ver la realidad del aula, y hay multitud de grupos con nivel de cohesión bajo y que en clase tienen actitudes contrarias a la cooperación, por lo que este tipo de intervenciones puede ser de utilidad para llevar a cabo en contextos de esta índole.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 VARIABLES PSICOLÓGICAS Y ACADÉMICAS

3.1.1 Cohesión grupal

3.1.1.1 Definición y perspectivas

Si queremos proponer un proyecto de intervención que aborde una variable tanto psicológica como académica como la cohesión grupal, sería pertinente hacer una revisión de la literatura científica existente para tratar de acercarnos hacia una conceptualización del término.

Al respecto tenemos múltiples perspectivas y definiciones acuñadas por distintos autores. En uno de los artículos más recientes, Cortes-Heredia et al. (2024) definían la cohesión como “la unión de fuerzas, la demostración de afecto, amistad y confianza entre los miembros de un grupo”. Esto tendría distintas implicaciones tanto a nivel académico como deportivo ya que permite que las conexiones de un grupo en ambos ámbitos mencionados previamente faciliten el trabajo en consecución a los objetivos planificados, así compartido por Pérez (2017).

Con un enfoque distinto, Tuckman (1965) en *Developmental sequence in small groups* desarrolló cuatro etapas para el desarrollo del grupo que tratan de acercarse al concepto previo descrito de cohesión, y que entienden que esta se incrementa y desarrolla conforme el grupo avanza en estas etapas. A su vez, cada una de las cuatro etapas las divide en dos ámbitos: el de la estructura de grupo y el de desarrollo de la tarea. Cabe recalcar que cada una de las fases de los dos ámbitos va correlacionada, no es independiente cada una de las fases de la secuencia de desarrollo de la estructura de grupo a cada una de las cuatro fases del desarrollo de tarea.

Repasando el primero de los dos ámbitos propuestos, la primera de las etapas se denomina prueba y dependencia, denominada así por su característica de que en ella los grupos tratan de averiguar cómo deberían ser las relaciones interpersonales adecuadas en el grupo teniendo en cuenta tanto las reacciones de aquel o aquella que lo organiza como las de los compañeros. Además, Tuckman (1965) también dice que una de las

características de la fase es que el integrante del grupo mira a aquel organizador para sentirse guiado y recibir indicaciones. La segunda etapa se denomina como aquella de conflicto intragrupal, caracterizada por la hostilidad intragrupal y contra el organizador como resultado de la resistencia a formar un grupo como unidad, reclamando la individualidad. La tercera fase describe cómo se da una evolución directa de la cohesión grupal. Esta se llama fase de desarrollo de cohesión grupal, caracterizada por la aceptación de los miembros entre sí y como grupo, además de su deseo de perpetuar el estado de grupo e incorporar normas. Por último, respecto al ámbito de la estructura de grupo, se denomina como la fase de relación funcional de roles. En este momento el grupo ya formado y reconocido establece roles y es capaz de resolver problemas optimizando el rendimiento a través de establecer roles sobre los que trabajan cada miembro del grupo.

El ámbito del desarrollo de la tarea, según Tuckman (1965) también se divide en cuatro fases. La primera de estas es la referida a la orientación de tarea. En esta fase se caracteriza por la trata por parte del grupo de identificar los rasgos significativos de la tarea y organizar cómo se abordará como grupo. La respuesta emocional a las demandas de la tarea se denomina por parte del autor como la segunda fase del desarrollo de la tarea, y se refiere a la respuesta emocional de los miembros del grupo, la discrepancia de su preferencia personal frente a la demanda que supone su parte a realizar en la tarea. La tercera fase en el desarrollo de la tarea se caracteriza por el intercambio de opiniones e interpretaciones con otros miembros del grupo. La apertura hacia otros miembros del grupo también va hilada a esta fase desarrollada por Tuckman (1965). Por último, la cuarta fase en el desarrollo de tareas se denomina como la etapa de surgimiento de soluciones. En ella se observan los intentos que llevan a cabo todos los miembros del grupo para poner solución a la tarea y completarla.

De esta forma, con estos dos ámbitos seccionados en cuatro fases de su desarrollo, Tuckman (1965), pone de manifiesto un punto de vista alternativo sobre el fortalecimiento de la cohesión de un grupo, en el que según el autor se producen conflictos, se generan roles, pero a través de una o varias tareas terminan teniendo intercambios interpersonales y colaborando para la búsqueda efectiva de una solución o hacia la compleción de las tareas propuestas.

Hasta este momento hemos hablado del desarrollo de las dinámicas de grupo en relación a la cohesión grupal y vinculado la perspectiva de Tuckman (1965) con la definición de cohesión acuñada por Cortes-Heredia (2024), que es ciertamente reciente. No obstante, podemos hablar de múltiples perspectivas al respecto. Anteriores puntos de vista examinaban las “fuerzas” individuales que influenciaban a los miembros permanecer en un grupo (Back, 1950; Festinger et al., 1950 y Schachter, 1952, citado en Bollen y Hoyle, 1990). Festinger (1950) en un cambio de perspectiva, proponía una reconceptualización del término como la “resultante de todas las fuerzas” que permiten e influencian a los miembros permanecer en el grupo. Según Bollen y Hoyle (1990), esto permitirá evitar la necesidad de identificar el número de fuerzas que actúa sobre el grupo. Sin embargo, por mucho esfuerzo de conceptualizar este término las perspectivas son muy variadas, y Lott (1961, citado en Bollen y Hoyle, 1990) llegó a formalizar el término de fuerzas individuales que antes se comprendía como algo complejo, definiéndolas como “el número y fuerza de las actitudes positivas que son mutuas entre los miembros de un grupo”. Schachter (1952, citado en Bollen y Hoyle, 1990) por otro lado incluía a la amistad entre los miembros del grupo como un punto cercano al de cohesión.

Al respecto, Bollen y Hoyle (1990) tratan de acuñar una definición para cohesión, aclarando previamente que para ellos no existe una definición que esté cerrada. La definición que tratan de acuñar entiende que la cohesión “integra el sentido de pertenencia individual a un grupo particular y sus sentimientos morales asociados con miembros en el grupo” (Bollen y Hoyle, 1990). Además, desarrollan esta afirmación diciendo que refleja la autoevaluación de la relación con el grupo, integrando también los sentimientos y moral que van unidos a ello, e implicando elementos tanto cognitivos como afectivos, que mantienen correlación. Por último, Bollen y Hoyle (1990), aclaran que de estos dos factores que integran su definición, el primero (el sentido de pertenencia al grupo) integra tanto lo cognitivo como lo afectivo, mientras que el segundo (los sentimientos morales), proporcionan la motivación necesaria para evaluar la relación y valorar la pertenencia. Ello, según Cortes-Heredia (2024), “amplía el constructo tradicional de cohesión, diferenciando la vinculación afectiva de los individuos del compromiso con la permanencia en el grupo”.

Tras esto quedaría una revisión del concepto realizada, de la que se puede concluir que las perspectivas son múltiples y hay que tratar de tener en cuenta todas ellas.

3.1.1.2 Factores determinantes

A este respecto, Lott y Lott (1965), llegan a la conclusión de que el incremento y trabajo sobre la atracción interpersonal de los participantes de un grupo, llega a tener consecuencias en la expresión de la agresión, la autoevaluación, las evaluaciones de la situación, evaluaciones de otros, comunicación, la uniformidad-conformidad, el desempeño en tareas, y el aprendizaje. Todos estos factores, si tenemos en cuenta las perspectivas previamente vistas, tienen cabida dentro de la conceptualización de la cohesión. Si repasamos, Bollen y Hoyle (1990) con su conceptualización dualista hablaba tanto de sentido de pertenencia como de los sentimientos morales como dos partículas que forman la cohesión. Si tomamos esta perspectiva, todas estas variables propuestas por Lott y Lott (1965) tendrían un impacto directo sobre la cohesión de grupo ya que se enmarcarían en el sentido de pertenencia en su gran mayoría, que como hemos comentado anteriormente, implicaba al individuo tanto cognitiva como afectivamente. Tuckman (1965), cuando hablaba de las fases de organización grupal y de desempeño en la tarea, también podría incluir estos factores grupales ya que se refieren a elementos de organización grupal o de intervención en las tareas, y que afectan tanto positiva como pueden afectar negativamente según Lott y Lott (1965).

Sin embargo, Lahiguera (2014) haciendo un repaso de los antecedentes y consecuentes de la cohesión grupal. Para ello, revisa los factores que determinan la cohesión grupal y alude a Carron et al. (1985) para hablar de que las variables relacionadas con las características de los miembros del grupo, junto a las características del grupo y su experiencia social “contribuyen de forma decisiva al aumento de la cohesión grupal” (Carron et al., 1985, citado en Lahiguera, 2014). Estas variables serían, para el primer ámbito, todas aquellas que definen a un miembro de un grupo (actitudes, responsabilidad, satisfacción con el grupo...) Es decir, todas aquellas que parten de una perspectiva de individuo pero que se dirigen hacia el grupo. Las variables relativas a las características del grupo por otro lado se refieren a todas aquellas que definen cómo es un grupo ya sea en tamaño, roles, liderazgo... Por último, las variables

relacionadas con su experiencia social se refieren a la relación del individuo con el grupo, teniendo en cuenta desde la competitividad intragrupal, hasta amenazas externas y sentimientos de éxito o fracaso (Lahiguera, 2014).

Barrero (2024) aúna también los hallazgos de Fraser y Spink (2002) y a vista de su estudio, Barrero (2024) divide en cuatro tipos de factores como aquellos que aumentan la cohesión grupal.

Estos serían en primer lugar los factores psicológicos o individuales, que en primera instancia se refiere a los factores que “constituyen una base individual de atracción para la formación de la cohesión grupal”. En este sentido podemos decir que se podría tratar de un híbrido de las dos perspectivas que hemos visto antes, ya que Lott y Lott comentaban sobre cómo la atracción interpersonal entre participantes afecta a la cohesión y Carron et al. (1985) citado en Lahiguera (2014) hablaba de cómo las variables relacionadas con cada uno de los miembros del grupo influyen en la cohesión del mismo. Fraser y Spink (2002) citado en Barrero (2024) divide estos factores psicológicos individuales en cinco: necesidades individuales, miedo, incertidumbre, atracción de los miembros y la proximidad espacial.

En segundo lugar, los factores colectivos o grupales, que se seccionan en distintos parámetros (Barrero, 2024):

- a. Ambiente: Barrero (2024) aclara que los ambientes más informales y el tamaño del grupo afectan a la cohesión del mismo, siendo los grupos pequeños los más beneficiados.
- b. Reducción de la intimidación, ya que el aumento de la misma sólo creará tensiones. Un ambiente no intimidante evitará la aversión de los miembros.
- c. Liderazgo distribuido. Con ello Fraser y Spink (2002) citado en Barrero (2024) se refiere a evitar el autoritarismo por parte del líder. Eso es, dejar participar a los demás miembros, actitudes encaminadas a fomentar la amistad...

- d. Formulación de objetivos. Y ello se refiere a no solo formularlos, sino a la claridad de saber cuál es el objetivo y cuándo lo cumple el grupo.
- e. La flexibilidad en el trabajo de grupo.
- f. El consenso de los miembros del grupo para abordar problemas. Fraser y Spink (2002) citado en Barrero (2024) aluden a que “al alcanzar un consenso, se evitan antagonismos, divisiones y polarizaciones, lo que facilita una resolución más armoniosa y efectiva de los problemas”.
- g. La comprensión de que se está llevando un proceso como grupo y que este se puede ver comprometido si alguno de los factores mencionados anteriormente se lleva a la negativa.
- h. La evaluación continua de los objetivos y actividades ya que permitirá que se esté al tanto del progreso que lleva el grupo además de poder detectar problemas, soluciones...

En tercer lugar, como factor que afecta a la cohesión de grupo, la expectativa, que Fraser y Spink (2002) citado en Barrero (2024) definen como “la probabilidad subjetiva de que la pertenencia a un grupo traiga consigo consecuencias positivas o negativas”. Es decir, el cómo se percibe que va a ser la pertenencia a un grupo, el qué esperar en relación al rendimiento y motivación con el grupo.

Por último, y un poco relacionado con el anterior, el nivel de comparación, que hace alusión a las comparaciones de experiencias anteriores del individuo en otros grupos con lo que le puede deparar el nuevo grupo. A este respecto, Fraser y Spink (2002) citado en Barrero (2024) afirman que “si el nuevo grupo supera las expectativas basadas en experiencias previas, la atracción hacia el grupo aumentará; de lo contrario, puede disminuir la sensación de cohesión grupal”

3.1.1.3 Impacto en contextos educativos y deportivos

Hablando del contexto educativo, a la luz de Cortés-Heredia et al. (2024), en el ámbito académico la cohesión grupal puede tener un impacto positivo, en indicadores tales como la asistencia, la retención y el rendimiento. Para verificar esta afirmación, estudios

como el de Thornton et al. (2020) tratan de relacionar la cohesión grupal con el éxito académico. En efecto, demostraron que existía una correlación positiva entre ambas variables.

León (2002) afirma también desde su tesis que los beneficios de un grupo cohesionado abordan el rendimiento académico, y hasta un clima positivo, algo que también entra dentro tanto de la esfera educativa como la deportiva, y por tanto hay que tenerse en cuenta también.

Torralbas y Batista (2020), analizan la relación entre la inclusión-exclusión educativa, la cohesión grupal y el rendimiento, y lanzan distintas afirmaciones al respecto en su artículo. Corroboran las afirmaciones acerca del impacto de la cohesión grupal sobre las que se vienen hablando, que se enmarcan dentro del ámbito académico y dentro de la institución educativa, pero también pueden entenderse desde el punto de vista deportivo, y es que Torralbas y Batista (2020) afirman que “Es un buen vehículo para que existan más y mejores aprendizajes. Brinda herramientas para maximizar el alcance del proceso educativo”. Además, también la relacionan con una mayor inteligencia emocional de los miembros del grupo, y enumeran más características propias de un grupo bien cohesionado que se enmarcan dentro de esas herramientas que maximizan el alcance del proceso educativo: permiten que los grupos se enfoquen en la tarea, influye en la cultura de tolerancia y aceptación, permite promover motivación, confianza y construir empatía para el bien tarea (Torralbas y Batista, 2020).

Además de ello, Escrihuela (2023), menciona ventajas de un grupo bien cohesionado. Ellas son propias de un individuo pero que afectan a las dinámicas de grupo en distintos ámbitos, siendo en este caso las deportivas y educativas las que nos importan. Los impactos de un grupo cohesionado descritos por Escrihuela (2023) se centran en el desarrollo de valores, tales como la solidaridad y compañerismo fruto de caminar hacia un mismo objetivo, o la mejora de la autoestima fruto de sentirse partícipe. Escrihuela (2023) también habla del desarrollo de habilidades sociales. El hecho de participar en un grupo obliga a la interacción y el uso de estrategias de socialización para establecer relaciones, por lo que esta afirmación tiene sentido.

Como se ha visto, el impacto de un alto nivel de cohesión grupal va desde el ámbito académico (Cortés-Heredia et al., 2024; León, 2002; Thornton et al., 2020) hasta en el funcionamiento de distintas variables que benefician el funcionamiento del grupo en contextos educativos (León, 2002; Torralbas y Batista, 2020) y el desarrollo individual de distintos ámbitos que impactan al funcionamiento de un grupo (Escrihuela, 2023).

Además de todos estos nos gustaría remarcar que tanto el impacto sobre un clima positivo descrito por todos los autores citados, aparte de ser propio de la educación, también puede extrapolarse sobre el contexto deportivo, específicamente sobre los deportes colectivos que enfrentan equipos, ya que se sobreentiende que el impacto de la cohesión grupal se extiende a contextos deportivos.

3.1.2 Cooperación y colaboración

3.1.2.1 Definición y perspectivas

Para tratar de acercarnos a una conceptualización de cooperación y colaboración, primero será pertinente una revisión de distintas perspectivas que nos ayudarán a comprender la amplitud de los términos.

Empezando desde una perspectiva histórica, y abordándolo desde la educación y pedagogía, Cruz (2017) recopila distintas perspectivas pedagógicas y afirma que la cooperación comenzó a coger fuerza en el accionar pedagógico a inicios del siglo XX ya que distintas corrientes pedagógicas la adoptaron como metodología, entre las que destacan la “pedagogía progresista” o “escuela nueva”. El mismo autor expone que el francés Freinet C.(1896-1966) fue el más destacado, a través de actividades grupales que trabajaban la experimentación escolar, la libre expresión y la investigación del entorno. En la perspectiva de la “pedagogía socialista”, se planteaba que la cooperación era la base, teniendo un principio colectivo para el control de las peculiaridades de los estudiantes. Desde la “pedagogía crítica”, la cooperación “se retoma como concepto de una práctica social liberadora y como antítesis al individualismo preconizado por las clases dominantes” (Cruz, 2017).

Si nos movemos a una perspectiva centrada en la psicología del desarrollo, Cruz (2017) recoge dos perspectivas principalmente; la de Fritz Piaget J.W y la de Vygotsky L.S, acerca del tema, y de ello derivan dos posiciones. La primera de las perspectivas, percibe la cooperación como una acción para el razonamiento del individuo (Cruz, 2017). Además, según la teoría expuesta, “en las relaciones que se producen entre los individuos, se manifiesta una asimetría que obstaculiza la reciprocidad como aspecto inherente en la cooperación” (Cruz, 2017). Por tanto, bajo esta perspectiva se consideraría que la cooperación más allá de ser una acción social, permite también que individualmente se desarrolle individualidades a través de la participación y reflexión. No obstante, esas asimetrías o discordancias en las relaciones entre, en nuestro caso, alumnos podrían afectar notablemente al desarrollo grupal. Por tanto, se debería tener en cuenta a la hora de crear agrupaciones y el trabajo grupal estas asimetrías, pues a nivel intervención se deberá fomentar la reflexión individual para valorar el rendimiento de grupo. La segunda perspectiva, de Vygotsky (1978) tiene en cuenta las relaciones entre profesor, grupo y estudiante, y estudiante-estudiante, y en el proceso de aprendizaje “el estudiante es ayudado hasta alcanzar el nivel de desarrollo potencial y así resolver en cooperación, problemas de aprendizaje cada vez más complejos” (Cruz, 2017). Siendo estas dos perspectivas las principales desde el área de la psicología del desarrollo, y de las que derivan otras, a partir de ellas se puede hacer una diferenciación entre los métodos cooperativos y colaborativos desde dos posiciones (Cruz, 2017). La primera posición considera la cooperación y colaboración como dos sinónimos. Asimismo, otros términos como aprendizaje entre iguales, tutoría entre iguales, etc. tienen la misma acepción de sinónimos. La segunda posición los considera como métodos diferentes, pero estrechamente relacionados.

Johnson et al. (1999) ponen el foco en la cooperación desde la ausencia de la competitividad e interdependencia negativa que ello genera, junto al individualismo. Para los autores, cooperar sería “trabajar juntos para lograr objetivos compartidos” (Johnson et al., 1999). Ello vendría a decir que lo que se consiga no trae solo beneficios individuales, sino que también para los demás integrantes del grupo, generando interdependencia positiva. Johnson et al. (1999) también definen unos componentes esenciales que posibilitan el funcionamiento de la cooperación y permiten a los docentes que: sean capaces de estructurar cooperativamente las programaciones, sean capaces de

adaptar las actividades cooperativas a las circunstancias y necesidades del grupo y de la escuela, y, por último, diagnosticar los problemas en la cooperación entre estudiantes para que los grupos de aprendizaje sean más eficaces. Estos componentes para la cooperación son la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos y el procesamiento grupal.

Estos serían los cinco componentes que según Johnson et al. (1999) componen la cooperación, una perspectiva alejada de la psicología del desarrollo y las escuelas pedagógicas revisadas anteriormente. Por último, y de forma muy breve, desde la perspectiva de valores y ética, el aprendizaje cooperativo según Gozámez-Pérez et al (2011), al igual que en la anterior perspectiva expuesta, va más allá de la competitividad e individualismos. Bajo la perspectiva ética, el aprendizaje cooperativo consolidaría los lazos entre, tanto miembros de un grupo como entre los miembros de toda la clase y con el educador. Gozámez-Pérez et al. (2011) defienden que permite comprender el “compartir por el bien común, y lo que comporta recibir incluso cuando a pesar del esfuerzo uno no aporta tanto como los demás”. Además, exponen que para que la cooperación funcione será muy importante la disposición a la ayuda mutua sin juzgar qué aporta quien o qué recibe quien, a cambio, siendo así solidarios. Es decir, valorar a cada uno por el esfuerzo en relación a sus capacidades. Por tanto, la cooperación según Gozámez-Pérez et al. (2011) deberá apuntar a una escuela dispuesta a enseñar en valores que buscan la convivencia pacífica en un Estado de Derecho democrático, ya que el sujeto que aprende mediante trabajo cooperativo se forma cívica y éticamente. Ello se lograría a través de un grado de interacción que permita hacer planes conjuntamente para realizar un proceso de autoevaluación y fortalecer el valor de la solidaridad, que se considera importante en la cooperación junto al de la igualdad, ya que desde la perspectiva ética la cooperación debe exigir la igualdad de oportunidades aprovechando la diversidad de los participantes (Gozález-Pérez et al., 2011).

De esta forma podemos considerar diferentes perspectivas acerca de la cooperación como variable a tener en cuenta para realizar un trabajo efectivo en el aula.

3.1.2.2 Factores determinantes

Anteriormente hemos estado discutiendo el modelo de cooperación de Johnson et al. (1999) que discernía cinco componentes esenciales para una cooperación efectiva. Para comprender el papel que juegan habría que tratar de entender en qué consisten:

- Interdependencia positiva: Se da cuando los integrantes del grupo sienten que solo podrán alcanzar el éxito estando vinculados y alcanzándolo a la vez, no de forma individual.
- Interacción promotora: Se trata de hacer que los estudiantes interactúen de forma activa, de tal forma que les permita ayudarse en el proceso de aprendizaje, incluyendo dinámicas que les permitan construir conocimiento de forma conjunta.
- Responsabilidad individual: Esta existe cuando el desempeño individual del alumno junto a los resultados de su asignación se tiene en cuenta para el desempeño del grupo. Asimismo, la responsabilidad individual “asegura que los integrantes del grupo sepan quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar la tarea, y sea consciente de que no puede depender exclusivamente del trabajo de los otros” (Johnson et al., 1999)
- Las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos: A través de la cooperación se exige el trabajo de habilidades sociales ya que en eso consiste precisamente formar parte de un equipo, haciendo así que la cooperación se convierta en algo mucho más complejo que el aprendizaje de competición o individualista. No obstante, Johnson et al. (1999) remarcan: “Habilidades tales como el liderazgo, la toma de decisiones, la construcción de confianza, la comunicación y el manejo de conflictos deben enseñarse con tanta atención y cuidado como las habilidades académicas propiamente dichas”. Y es que es cierto ya que hay quien puede no estar preparado para cooperar ya que no conoce las habilidades sociales necesarias para ello.

- Procesamiento grupal: El cual se da cuando los grupos están funcionando como tal, cuando discuten en el proceso de cooperar, cuando analizan sus acciones y conductas...

Bajo la perspectiva de Johnson et al. (1999) por tanto estos serían factores determinantes que entran en juego a la hora de que la cooperación sea efectiva. Bajo nuestra perspectiva personal estaríamos de acuerdo ya que la cooperación es una acción eminentemente social en la que estos componentes juegan un papel importante y sin el funcionamiento correcto de ellos la cooperación no se podría dar bajo nuestro punto de vista.

Además, Johnson et al. (1999) también diferencia los tipos de aprendizaje cooperativo y ello podría considerarse un factor a tener en cuenta para implementar la cooperación en el proceso enseñanza-aprendizaje:

- El aprendizaje cooperativo formal consistiría en el trabajo conjunto de los estudiantes en un periodo determinado de tiempo en consecución de objetivos compartidos y completen una tarea asignada.
- El aprendizaje cooperativo informal también tiene por objetivo el trabajo conjunto hacia un objetivo, pero en grupos que duran entre minutos y una clase, denominados *ad hoc*. Se refiere más a la ruptura de una secuencia de explicación para hacer rápidos agrupamientos que ayuden a “fijar expectativas respecto de lo que se hará en la clase, asegurar que los alumnos procesen cognitivamente lo que se está enseñando y proporcionar una conclusión a la sesión de enseñanza” (Johnson et al., 1999).
- Los grupos cooperativos de base son grupos de largo plazo, o al menos un año y estables. Estos permiten que se desarrollen relaciones permanentes, comprometidas y confiables. Estos grupos se reunirían formalmente todos los días en la etapa en la que trabajamos, en la escuela primaria. Según Johnson et al. (1999) “cuanto más numeroso sea el grupo total o la escuela y más compleja y difícil la materia, más importante será tener grupos de base”. Por tanto, esto también habrá que tenerlo en cuenta como factor que condiciona la cooperación.

- Por último, las estructuras cooperativas se refieren a las prácticas docentes que hacen que la cooperación se convierta en algo sistemático mediante guías estandarizadas que ayudan a los docentes a adaptar actividades genéricas, instaurar hábitos de cooperación, y en definitiva a hacer una progresión de la cooperación en el aula.

Las habilidades encaminadas hacia la cooperación también son un factor a tener en cuenta, ya que en la práctica surgirán conflictos cuando se coopere, y es completamente normal, pues según Johnson et al. (1999) “cuanto más se preocupen los integrantes del grupo por alcanzar los objetivos conjuntos y más se interesen por los demás, más frecuentemente se producirán conflictos”. El mismo autor discierne dos tipos de conflictos. El primer tipo es de controversia académica, en la que se desafían razonamientos intelectuales con diferentes posturas (Johnson y Johnson, 1992), y el segundo es la mediación de los pares, que enseña cómo negociar soluciones en los conflictos y mediar conflictos.

Teniendo en cuenta que se dan estos conflictos y que tal como afirman Johnson et al. (1999) los niños no saben instintivamente formas de interactuar eficaces y carecen de habilidades sociales y de cooperación, estas mismas y su aprendizaje serán un factor determinante en la cooperación. Para ello, Johnson et al. (1999) establecen varias reglas: Debe establecerse un contexto cooperativo previo a la enseñanza de habilidades cooperativas; las habilidades cooperativas deben enseñarse directa y abiertamente; si bien los docentes estructuran la cooperación en el aula e inicialmente definen las habilidades necesarias para colaborar los integrantes del grupo son quienes determinan si esas habilidades se aprenderán e internalizarán; y que cuanto antes aprendan los alumnos las habilidades cooperativas, mejor será.

Haciendo un sencillo resumen de las habilidades que juegan papel y se deberían enseñar a efectos de la cooperación, se distinguen cuatro tipos (Johnson et al., 1999):

1. Habilidades de formación; destinadas a la organización de los grupos de aprendizaje y establecimiento de normas mínimas de conducta

2. Habilidades de funcionamiento; destinadas a orientar los esfuerzos grupales para poder completar tareas y trabajar eficazmente.
3. Habilidades de formulación; referidas a los procesos mentales para comprender qué se está haciendo, razonándolo y buscando el dominio y retención de materiales. Las habilidades de formulación pueden darse mientras los participantes trabajan diferentes roles.
4. Las habilidades de fermentación; que permiten que se involucren en controversias académicas con sus pensamientos que difieran de los demás, con sus razonamientos y conclusiones y sobre temas de distinto tipo.

Estas habilidades se trabajarían en el orden propuesto, ya que Johnson et al. (1999) asume que son progresivamente complejas, y permitirán que se busquen en la cooperación respuestas de calidad, jugando por ello su aprendizaje un rol importante para la cooperación como grupo. Estas, junto al resto de variables descritas como los tipos de cooperación y los componentes esenciales de la misma conforman factores que determinan una cooperación efectiva en un grupo, teniendo a Johnson et al. (1999) como referente al respecto.

3.1.2.3 Impacto en contextos educativos y deportivos

De forma general, la cooperación y colaboración en el contexto educativo y deportivo se entienden como metodología que permite trabajar de una forma concreta los contenidos seleccionados, generando un impacto en la forma en la que los contenidos son expuestos al alumnado y recibidos por el alumnado. Por ello este epígrafe irá encaminado a ver el impacto que tienen la metodología dicha sobre el proceso de aprendizaje.

En sus investigaciones, Saborit y Hernández (2009) analizan la influencia del aprendizaje cooperativo en la educación física, y empiezan por referirse al aprendizaje cooperativo como “la mejor herramienta metodológica para la consecución de los distintos objetivos educativos, destacándose por encima de aprendizajes más competitivos o individualistas”. Autores como Johnson et al. (1999) o Gozámez-Pérez et al. (2011), que han sido nombrados a lo largo del documento también defendían una

postura similar aludiendo a la ausencia de competitividad en actividades de carácter cooperativo. Según los resultados de Saborit y Hernández (2009), el incremento de rendimiento de los alumnos que trabajaron de forma cooperativa era mayor que el de aquellos alumnos que trabajaron de la forma individualista y competitiva comentada anteriormente. Además del estudio se concluye que la motivación aumenta por la asignatura. De todo este artículo podemos extraer que el aprendizaje cooperativo tiene un efecto muy positivo en la aplicación en educación física. Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016) en su repaso por las hibridaciones del aprendizaje cooperativo y modelos de enseñanza de la educación física, realiza una reflexión sobre las grandes posibilidades del impacto que puede tener el aprendizaje cooperativo como modelo pedagógico, coincidiendo con los puntos sostenidos por Saborit y Hernández (2009), y añadiendo que es necesario controlar los elementos fundamentales de la cooperación e integrarlos en el planteamiento docente. Además, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016) defienden esta hibridación del modelo cooperativo con los modelos de la EF como la educación-aventura o educación deportiva ya que el impacto que tendrían a nivel deportivo y escolar sería la posibilidad de adaptar las clases a las necesidades del siglo XXI, siempre que se pase de juegos cooperativos a un modelo de aprendizaje cooperativo propiamente dicho.

Martín (2024) en su tesis doctoral también realiza una conclusión al respecto del aprendizaje cooperativo. Según el autor no solo bastaría con el aprendizaje cooperativo si no que su combinación la educación en valores sería una mejor opción ya que tiene impacto generando mayor cohesión de grupo manteniendo la posibilidad de progresar a nivel técnico-táctico. Sin embargo, Bárcena (2021) tras realizar una exhaustiva revisión, llega a la siguiente conclusión: “En los últimos cuarenta años, se han hecho múltiples revisiones y meta-análisis que han demostrado que el aprendizaje cooperativo es mucho más eficaz que la enseñanza tradicional en todos los aspectos escolares: aprendizaje, rendimiento, motivación o procesos de socialización”. Con esto llegaríamos a la conclusión junto a Bárcena (2021) de que sobre el rendimiento académico la cooperación sería la mejor opción.

3.2 DEPORTE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA Y SOCIALIZADORA

3.2.1 Beneficios del deporte en las áreas de desarrollo

Haciendo un repaso de los beneficios que tiene el deporte, Kumar y HaridasKuloor (2020) diferencian distintas áreas del desarrollo a las que aportan beneficios las actividades físicas junto a la educación física, y distinguen cinco áreas: el desarrollo físico, el estilo de vida, afectivo, social y cognitivo.

A nivel físico, la World Health Organization (2003) afirmó al respecto que ayuda a construir y mantener en niños y personas jóvenes huesos, músculos, articulaciones, un peso adecuado, así como reducir porcentajes de grasa y desarrollar una función eficiente del corazón y pulmones. En su informe, además incluyen la reducción de riesgos de enfermedades cardiovasculares, entre otros tipos como la diabetes de tipo 2. Rodríguez et al. (2020) en su publicación realiza la misma afirmación a la que llega la World Health Organization (2003), y además argumenta que la práctica deportiva permite que se incremente la capacidad ya no solo pulmonar y cardíaca si no la cerebral, permitiendo que se desarrolle capacidades tales como la percepción espacial, coordinación motora, agilidad y equilibrio, además de promocionar el crecimiento físico del practicante. Además, Kumar y HaridasKuloor (2020) defienden que desde la escuela las habilidades motrices básicas aprendidas en ella como las recién mencionadas, serán claves para el desarrollo de otras actividades diarias. Por tanto, el beneficio físico quedaría evidentemente argumentado.

A nivel de estilo de vida, Kumar y HaridasKuloor (2020) afirman que las evidencias dejan ver que algunos hábitos saludables aprendidos durante la niñez a menudo se mantienen durante la adultez. Esto incluirían estudios longitudinales que permiten ver cómo la práctica temprana del deporte predice la actividad deportiva más tarde, y viceversa. Para poder validar esta afirmación se recurre a Palomäki et al. (2018), que realizaron un estudio longitudinal de 28 años en el que la conclusión fue clara: aquellos que practicaron deporte en sus años de niñez tendían a hábitos más saludables en la adultez, tales como la realización de un mínimo de deporte diario o consumición de frutas y verduras.

En la esfera afectiva, Kumar y HaridasKuloor (2020) mencionan la autoestima y la autopercepción como dos mecanismos que se retroalimentan con la práctica deportiva y la sensación de poder llegar a los objetivos propuestos, además de la actitud general hacia la escuela cuando la práctica deportiva se da desde la escuela. No obstante, no llegan a la conclusión de que la práctica deportiva en la escuela necesariamente proporcione un incremento de actitudes positivas hacia todos los alumnos ya que, si se aborda la educación física de formas incorrectas, las actitudes negativas e incluso absentismo podrían aumentar. Por otro lado, la World Health Organization (2003), habla de las oportunidades para expresarse, tener confianza y deshacerse de tensiones. Esto, junto a la reducción del estrés, ansiedad, depresión y soledad, remarca la World Health Organization (2003) que es particularmente importante para la mujer, que dobla los porcentajes de depresión a los hombres.

Socialmente, está claro que los componentes de equipo, interacciones y la colaboración hacia un objetivo común promociona las habilidades sociales y el desarrollo social. No obstante Kumar y HaridasKuloor (2020) afirman que las intervenciones publicadas sobre programas deportivos escolares incluían mejoras en aspectos como el razonamiento moral, el juego limpio, la deportividad y responsabilidad personal. Rodríguez et al. (2020) amplia las competencias sociales ganadas a través de la actividad física como la cooperación, comunicación, liderazgo, disciplina, trabajo en equipo, concentración y memoria. La World Health Organization (2003) añade además que los juegos de equipo promueven la integración social junto a todas estas competencias sociales.

Por último, a nivel cognitivo, las evidencias de Bailey et al. (2009) afirman que se centran los beneficios en el desarrollo de habilidades para aprender y el rendimiento académico y la concentración. Así mismo lo redactaban también Kumar y HaridasKuloor (2020), argumentando que se debería por el incremento del bombeo de sangre al cerebro, el incremento de un buen estado de ánimo, del nivel de alerta mental y la autoestima que supone la práctica deportiva.

3.2.2 Implicaciones del deporte educativo

El deporte educativo tiene diversas implicaciones, empezando por cómo se entiende el concepto propio del deporte educativo. Se toma de referencia para ello a Giménez (2003) citado en Giménez et al. (2009) para definirlo de la siguiente forma: “todas aquellas prácticas deportivas que se llevan a cabo de forma educativa independientemente de su contexto de aplicación, por lo que deberá respetar las características psicoevolutivas de los alumnos”. Además, mencionan el cumplimiento de distintos principios básicos de la escuela como la no discriminación ni elitismos, adaptación los elementos estructurales de los deportes a practicar y reducir los niveles de competitividad.

Respecto a los principios que han ayudado a definir la práctica educativa, Giménez et al. (2009) definen que la vertiente educativa del deporte impactará a nivel educativo desde: desarrollo de valores y actitudes positivas, hábitos y conductas saludables, primando la cooperación, y en las áreas del desarrollo, sobre lo que previamente se ha hablado. Además, dejan claro que “el deporte educativo deberá alejarse claramente del deporte tradicional de alta competición” (Giménez et al., 2009) dejando claro que el deporte desde la escuela no debe buscar ningún objetivo de rendimiento, si no enfocarse en explorar las posibilidades motrices del alumno y desarrollar capacidades físicas básicas. Agramonte (2011) coincide con lo expuesto anteriormente y añade que el modelo alternativo de enseñanza tiene que ser multideporte, evitando la especialización y buscando la participación de todos.

Por otro lado, Bailey et al. (2009) se cuestionan el impacto educativo de la educación física en la escuela, y afirman que si desde la escuela lo que se busca es mejorar la salud a través de la actividad física, algunas de las prácticas que se llevan a cabo deberían de desaparecer, y que aquellos que imparten educación física deberían ser más serios en promover la actividad física para la salud, la nutrición y la literatura al respecto, siendo estos el eje central para sus estrategias docentes si quieren generar impacto educativo.

3.2.3 El deporte y valores cívicos

En el anterior punto se ha expuesto la implicación del deporte educativo en el desarrollo de los valores de aquel que lo practica. Giménez et al. (2009) remarcan que es imprescindible hablar de ello teniendo en cuenta que para muchos jóvenes el deporte es fuente que contribuye a su educación. Para hablar de ellos, debemos diferenciar los valores intrínsecos y extrínsecos del deporte, siendo los intrínsecos aquellos que indiscutiblemente aparecen a través de la práctica, que serían los considerados educativos. Para Seirul-Lo (1995), citado en Giménez (2009) estos valores intrínsecos serían el agonístico, el lúdico y el hedonístico. Rijo (2001) en su publicación añadiría el valor higiénico, a la vez que aporta definiciones sobre los anteriores tres: El agonístico hace referencia a cambiar el concepto de competir contra un antagonista, a competir por un objetivo. El valor lúdico hace referencia como su nombre indica al componente lúdico que tiene la práctica deportiva, el hacer deporte por diversión. El valor hedonístico haría referencia al concepto Aristotélico del placer, que se presenta en la práctica del deporte, junto al estado que se experimenta cuando se practica deporte. Por último, el valor higiénico que aporta Rijo (2001) lo define acercándose al favorecimiento de la salud y figura física del practicante, y lo incluye porque piensa que esta visión del deporte se queda devaluada en la sociedad de hoy. Por otro lado Giménez (2009) define los valores extrínsecos son aquellos que se atribuyen a la práctica deportiva, con capacidad de ser fortalecidos, tales como la solidaridad, tolerancia, nobleza, colaboración...

Rijo (2001) defiende la perspectiva de Giménez (2009), defendiendo que hay que mover a un primer plano la contextualización de una situación deportiva: de dónde vienen los jugadores, cómo se dan la mano, así como, en este sentido defiende también que la enseñanza del deporte no se puede limitar a la parte formal, sino que hay que llegar más lejos. No obstante esta transmisión de valores que defiende Rijo (2001) se debe hacer desde el relativismo cultural con el objetivo de hacer reflexionar a los niños sobre las aportaciones de la práctica deportiva sobre la sociedad. También afirma que los valores serán un medio para conseguir el fin último como educadores: el desarrollo global de los niños.

Por último, para favorecer la transmisión de los valores de los que se vienen hablando, algunas sugerencias según Agramonte (2011) son: Resaltar y elogiar comportamientos que favorecen la convivencia de los alumnos; proponer la resolución de conflictos desde el diálogo; crear un clima de clase en el que todas las ejecuciones tengan cabida; a través de juegos cooperativos relacionados con la modalidad deportiva a trabajar, teniendo como educadores comportamientos sociales ejemplares; y no estableciendo diferencias entre los alumnos.

3.3 EL BALONCESTO COMO DEPORTE COLECTIVO

3.3.1 Características que favorecen la cooperación y cohesión grupal

La naturaleza colectiva del baloncesto de inicio ya favorecerían estos aspectos, sin embargo por hacer un repaso, Baloncesto (2009) afirma que la cohesión de por sí es una característica psicológica fundamental para llevar a cabo un deporte colectivo. Realiza una intervención en la que la base eran tareas cooperativas, y cuyo resultado fue tanto de mejora en cohesión como de eficacia en los grupos experimentales frente a los grupos de control. Bajo esta perspectiva, podríamos afirmar que el trabajo de cohesión es inherente al baloncesto cuando el modelo que lo aborda es el correcto, no desde la perspectiva puramente elitista. Lo anterior expuesto también es afirmado por Carron et al. (2002) que afirmaban que en los deportes de equipo hay una mayor relación cohesión-desempeño, resaltando por tanto la importancia de la cohesión en deportes colectivos, tales como el baloncesto. Baloncesto (2009) nombra otro grupo de investigaciones que se centraron en hacer intervenciones para la mejora de cohesión y centrándose en aprender a trabajar juntos hacia las metas. Es decir, se centraron en la cooperación, aspecto clave desde el trabajo en deportes de equipo para favorecer la cohesión de grupo.

Además del trabajo de cohesión que se puede hacer desde tareas cooperativas en el baloncesto, se puede argumentar que el propio deporte por sus características incluye elementos de cooperación, ya desde la perspectiva del deporte escolar tiene características de un juego cooperativo por los valores transmitidos y el enfoque de

aprendizaje y de cooperación que hemos comentado que se le debe dar a un deporte desde la institución escolar. Según Escrihuela (2023) que hace una recopilación de las definiciones de los juegos cooperativos, llega a la conclusión de que incluyen los siguientes elementos:

La diversión y la participación de todos, de modo que no existe la eliminación ni la competición, simplemente se trabaja en equipo para conseguir un objetivo común, y además, se permite la libertad de autonomía al alumnado y cabe la posibilidad de un enfrentamiento del grupo-clase con elementos no humanos. (Escrihuela, 2023, p 29)

Con esta definición no cabría duda que el baloncesto cabe en este grupo de juegos, lo cual promociona que podamos trabajar la cooperación y a través de la cooperación, lo que facilita el encaminar las intervenciones hacia el trabajo de la cohesión grupal, que como se ha comentado antes, es inherente al propio deporte de equipo.

3.3.2 Justificación desde el currículum de Aragón

Para justificar la implementación de una intervención basada en el baloncesto dentro del territorio de Aragón, no tenemos que ir más lejos que al currículo de primaria de Educación Física para encontrar motivos sobre los que podemos fundamentarlo.

Para justificar el trabajo de elementos como la cooperación y la cohesión grupal, la orden ECD/966/2024 del 25 de julio que modifica la Orden ECD(1112/2022) especifica que en materia de Educación física se trabajará en primer lugar, a parte de la adquisición y práctica motriz, los aspectos de relación interpersonal y afectivo-emocionales, tendiendo estos a ser relacionados con aspectos como la cooperación y cohesión de grupo. En concreto, en el currículo, el Gobierno de Aragón (2024) desarrolla tres dimensiones a partir de las que desarrolla seis bloques de saberes y seis competencias específicas para el desarrollo de la asignatura. El enfoque que le quisiéramos dar en este proyecto de intervención va justificado en la línea de la Dimensión II: “cultura, autoconocimiento, valores y sostenibilidad”, del que se desprende el bloque C de saberes, que habla de la autorregulación emocional e

interacción social en situaciones motrices (Gobierno de Aragón, 2024). En concreto, el Gobierno de Aragón (2024) especifica:

Este bloque se centra, por un lado, en el desarrollo de los procesos dirigidos a regular la respuesta emocional del alumnado ante situaciones derivadas de la práctica motriz; y por otro, incide sobre el desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas entre los participantes y por último en la resolución de conflictos de manera dialógica. (Gobierno de Aragón, 2024, p 2)

Y a partir de esta descripción se desarrolla la competencia específica CE.EF.3, que habla de lo mismo que este bloque C, desarrollando además tres criterios de evaluación anclados a esta competencia, los cuales nos pueden interesar de cara a tener en cuenta en la elaboración del proyecto de intervención. De esta forma, el poder trabajar estos aspectos de cohesión y cooperación podrían quedar justificados

En cuanto a la justificación motriz de por qué el baloncesto puede ser incluido para trabajarse en primaria, pese a no ser explícitamente nombrado en el currículo vigente, a través de La dimensión I, de dominios de acción motriz, desprende el bloque A de saberes, enfocado a la resolución de problemas en situaciones motrices, incluyendo deportes individuales, de oposición, de cooperación, de colaboración-oposición, en el medio natural, y con intenciones artísticas o expresivas (Gobierno de Aragón, 2024) como eje de la Educación Física en primaria. A partir de ello se desarrolla otra de las competencias específicas, la CE.EF.1, junto a sus criterios de evaluación, de los cuales interesa tener en cuenta el 1.3 y 1.4: “encadenar acciones para resolver situaciones de retos cooperativos asumiendo diferentes roles” y “encadenar acciones para resolver situaciones modificadas de colaboración-oposición asumiendo los diferentes roles (Gobierno de Aragón, 2024). De esta forma, en el currículo queda justificado el trabajo a través de la educación física de deportes colectivos como lo son el baloncesto.

3.4 INTERVENCIONES BASADAS EN EL DEPORTE: ASPECTOS A CONSIDERAR

3.4.1 Elementos clave en una buena planificación

Para realizar una buena planificación en el contexto deportivo, concretamente desde la educación física, son varios los elementos que hay que considerar. Viciiana (2001) lo definía diciendo que inicialmente es “una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz”. Jordán et al. (2011) por otro lado hablando de las intervenciones educativas, afirma que el término de planificación se refiere al “proceso de organización y preparación que permite adoptar decisiones sobre la forma más conveniente de lograr una serie de objetivos propuestos.

Siguiendo las definiciones de Viciiana (2001) y Jordán et al. (2011), esta organización de los contenidos, según Pérez et al. (2015) los elementos que la componen son: Tema de la clase, objetivos, contenidos, actividades, estrategias, recursos y evaluación. Además añade: “la conciencia, socialización y determinación de que estos deben ser del dominio y comprensión plena del docente para planificar y realizar una labor de actividad” (Pérez et al., 2015). Jordán et al. (2011) por otro lado considera elementos similares, divide los recursos en humanos, materiales y financieros y además añade a qué responde cada uno de ellos. Por ejemplo; la naturaleza del programa (qué se quiere hacer); origen (por qué), localización (dónde), recursos materiales (con qué)... En base a los elementos anteriormente descritos se organizará la intervención, respondiendo a las preguntas propuestas por Jordán et al. (2011) para enfocar bien los elementos de la planificación de intervención y tratando de respetar los principios del deporte educativo y organizar correctamente las sesiones.

Además de todo lo descrito, y si se actúa desde el contexto escolar, habrá que tener en cuenta el currículo de Educación Física que organiza el Gobierno de Aragón y organizar la planificación de la intervención en base a los seis saberes básicos que son establecidos, junto a las seis competencias específicas y criterios de evaluación que son establecidos por el Gobierno de Aragón (2024), que además en sus ejemplos de

unidades didácticas incluyen algunos de los elementos nombrados anteriormente como los objetivos, contenidos, evaluación...

Por último, adoptando una perspectiva puramente deportiva, Navarro et al. (2023) incluye cinco conceptos fundamentales que permiten diseñar programas de entrenamiento efectivos y personalizados. Entre esos, incluye tanto la individualización del entrenamiento al atleta, la periodización (secuencia) de la intervención, la progresión tanto en volumen de entrenamiento como intensidad, la variabilidad del entrenamiento y la especificidad del mismo. Y aunque nosotros trabajaremos desde el aula y nuestra intervención en la escuela no debe contener objetivos de rendimiento, podríamos considerar estos conceptos a la hora de trabajar en la escuela para realizar una progresión coherente en los contenidos y dificultad de los mismos o para tener en cuenta la individualidad de cada uno de los alumnos.

3.4.2 Enfoques metodológicos

Para elaborar una propuesta de intervención deportiva desde la educación física, tenemos que tener en cuenta los principios metodológicos en los que podemos basar la intervención, de esta forma podremos realizar sesiones estructuradas que tengan un fundamento detrás. Al respecto, tenemos variedad de modelos y metodologías de enseñanza y Durán et al. (2023) nos recuerdan que un método “nos remite un conjunto de procedimientos a través de los cuales podemos llegar a la consecución de un propósito”. Además señalan que desde la Educación Física, existen un conjunto de singularidades que ayuda a entender y seleccionar métodos de enseñanza, entre las que destacan: la vinculación del área a la vida del alumnado; frecuente presencia de motivación intrínseca, implicación de todos las áreas singulares de cada alumno (cognitivo, motor, afectivo-emocional, social, ético); su relación con formas culturales de la acción motriz; utilización de materiales que solo se demandan en esta área; el aprendizaje que es un hecho explícito y observable; la exposición de la competencia motriz; y la puesta en juego de medios de organización con carácter específico (Durán et al., 2023).

Pese a la diversidad de enfoques pedagógicos que existen, Fernández-Río et al. (2016) recopilan distintos de ellos que podrán servirnos como modelo a tener en cuenta.

Recogiendo los que nos podrían servir de utilidad para el trabajo del baloncesto, tenemos distintos:

El aprendizaje cooperativo, aludiendo a Fernández-Río et al. (2016) lo define como “modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices”. Este será un modelo muy a tener en cuenta desde nuestro proyecto de intervención dado que lo que queremos trabajar son tanto la cooperación como cohesión de grupo.

La educación deportiva Fernández-Río et al. (2016) dice que se plantea como un modelo pedagógico que tiene base en el trabajo en equipo y en darle responsabilidades al alumnado, de tal forma que lo que tratamos de conseguir es que desarrolle un grado de autonomía en el ámbito escolar. Se trata de una forma de actuar bajo la cual se crean experiencias que no solo tengan de eje central la práctica motriz, sino también el aprendizaje de la cultura deportiva y mantener el entusiasmo por la práctica, y que poco a poco se consolida. Tendría cuatro fases: La práctica dirigida alrededor de tres o cuatro sesiones, la práctica autónoma, con roles asignados durante cinco o seis sesiones, la fase de competición para aplicar las competencias adquiridas en la fase anterior; y la de reconocimiento; en la que se premian las competencias adquiridas con un carácter festivo (Fernández-Río et al., 2016).

Por último, a considerar también nos puede interesar el modelo de responsabilidad personal y social, que parte parte de una perspectiva humanista y busca el desarrollo de valores. Hellison (1995) citado en Fernández-Río et al. (2016) propone cuatro metas básicas de este modelo: autoestima, acutoactualización, autocomprepción y relaciones interpersonales. En referencia a nuestro proyecto de intervención nos interesaría encaminarnos hacia el último, ya que crea una relación directa con nuestros objetivos, que son desarrollar aspectos vinculados con las relaciones interpersonales. Además, el mismo Hellison (1995) identifica los distintos niveles de responsabilidad de forma gradual de acuerdo a los valores sociales, que distinguen el nivel de logro de los estudiantes respecto al programa. Estos son cinco, y serían: el nivel 0 de conductas y actitudes irresponsables; nivel 1 de respetos por los derechos y sentimiento de los

demás; nivel 2 de participación y esfuerzo; nivel 3 de autonomía y liderazgo; nivel 4 de ayuda; y nivel 5, de fuera del gimnasio (Hellison, 1995).

De esta forma, estos serían los principales enfoques que se podrán tener en cuenta para hacer una intervención deportiva teniendo en cuenta que los objetivos no son de rendimiento si no de desarrollo de aspectos como lo son la cohesión grupal y la cooperación.

3.4.3 El papel del docente como facilitador del aprendizaje cooperativo y colaborativo

Para llevar a cabo una intervención desde el ámbito de educación física que tenga como principal enfoque el aprendizaje cooperativo tenemos que analizar el rol del docente para conseguir de forma satisfactoria los objetivos. Collazos et al. (2001) hablan de ello teniendo en cuenta que la cooperación y colaboración supone alejarse de la enseñanza tradicional, en la que argumentan que el maestro es totalmente responsable de los aprendizajes de sus alumnos, mientras que en el modelo colaborativo se invita a los estudiantes a coger parte de esta responsabilidad. Sin embargo Collazos et al. (2001) desarrollan esto último y van más allá, definiendo las tres funciones desde las que el maestro debe actuar. Estas serían funciones de diseño instruccional, como mediador cognitivo y como instructor.

La primera función estaría relacionada con la definición inicial de las condiciones de trabajo, y en primer lugar ello incluye objetivos académicos, conocimientos mínimos, criterios de éxito, tareas... También incluyen Collazos et al. (2001) que esta función implica organizar grupos y definirlos, estructurar recursos y e influenciar la actitud grupal. No obstante recalcan un aspecto importante, y es que el docente no debe olvidar que pese al papel organizativo que conlleva esta función, se desempeña “inmerso dentro de toda la filosofía de trabajo colaborativo y que implica, por lo tanto, diseñar materiales o ambientes de aprendizaje, donde hayan muchas oportunidades para que los estudiantes puedan accesar al contenido de una forma altamente individualizada”.

Como mediador cognitivo, las actividades a realizar bajo el modelo colaborativo, según Barrows (1992) citado en Collazos et al. (2021) serían dos: desarrollar el pensamiento o razonamiento de los estudiantes y ayudarlos a ser más autónomos en el aprendizaje. En este sentido, nuestro deber será guiarles para que las conclusiones las extraigan ellos, teniendo de principal referente la zona de desarrollo próximo del estudiantado.

Por último, desde la función de maestro como instructor, Collazos et al. (2001) recalcan que son las funciones más parecidas a los modelos más tradicionales. Los mismos autores recalcan: “Corresponde a realizar actividades de enseñanza tanto de las unidades temáticas como de las habilidades sociales y de trabajo en grupo”, especificando que estas son explicar la tarea, estructura cooperativa y habilidades sociales; monitorear e intervenir y evaluar. Pero desde lo colaborativo, la forma de realizar estas funciones de instrucción adquiere otro enfoque. La primera de estas tareas es enseñar a los estudiantes habilidades encaminadas a la colaboración (resolución de conflictos, trabajo en equipo, aceptación y apoyo a los demás). Respecto al monitoreo, Johnson et al. (1998) plantean que se den tres pasos: primero la verificación de si se está trabajando colaborativamente, en segundo lugar, la verificación de si el trabajo se está realizando correctamente, y, en tercer lugar, dar retroalimentación. En cuanto a la última función, Collazos et al. (2001) recalcan tres tipos de evaluación que se tendrán que llevar a cabo por parte de los docentes: una evaluación diagnóstica para evaluar el nivel de conocimientos en un punto concreto, la evaluación formativa, que tiene como objetivo monitorear el progreso, y una sumativa que proporcione datos para evaluar el nivel final del estudiantado.

Con ello extraemos una conclusión simple, y es que la colaboración será efectiva teniendo en cuenta que el docente cumple con las funciones que requiere el propio modelo de trabajo.

3.4.4 Estrategias para fomentar la participación inclusiva

Para fomentar la participación inclusiva el alumnado vamos a seguir los principios DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) que proponen Pastor et al. (2014), y que a día de hoy se tienen en cuenta para la inclusión educativa. El DUA tiene origen en 1990

y tiene en cuenta tanto la neurociencia aplicada al aprendizaje, como la investigación educativa y tecnologías y medios digitales, de forma que posibilita que toda la diversidad de alumnado pueda tener un hueco en el aprendizaje. Además las pautas del DUA las definen de la siguiente forma:

Las pautas del DUA son un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos. Pueden servir como base para crear opciones diferentes, flexibilizar los procesos de enseñanza y maximizar las oportunidades de aprendizaje. (Pastor et al., 2014)

Pastor et al. (2014) distinguen tres principios bajo los cuales se incluyen a todos los tipos de diversidad para formar parte del aprendizaje. Estos serían, en primer lugar, proporcionar múltiples formas de representación, proporcionar múltiples formas de expresión y proporcionar múltiples formas de implicación, y dan tanto definiciones como pautas para aplicarlos en contextos educativos:

Principio 1: Proporcionar múltiples formas de representación

Este principio nace bajo la idea de que cada alumno percibe y comprende la información de formas diferentes. Para ofrecer múltiples formas de representación, Pastor et al. (2014) nos ofrecen tres pautas principales, que son la proporción de diferentes opciones para percibir la información, proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y símbolos, y proporcionar opciones para la comprensión. Algunas formas de llevar a cabo estas tres pautas desde la intervención deportiva podrían ser: utilizar colores para resaltar información, variar volumen o velocidad en la que se presenta información, utilizar objetos físicos y descripciones en imágenes, enseñarles y clarificar vocabulario previamente, enlazar ideas y vocabulario en distintas lenguas para alumnos con diferentes idiomas maternos o utilizar indicaciones explícitas y ejemplos, entre otras (Pastor et al., 2014).

Principio 2: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

Este principio pone el foco en las personas que se enfrentan a tareas de aprendizaje con barreras derivadas de situaciones personales, ya sean de movimiento,

estratégicas y organizativas o derivados de limitaciones con el idioma (Pastor et al., 2014). Por tanto se precisan múltiples opciones para llevar a cabo tareas de aprendizaje. De nuevo, Pastor et al. (2014) nos proponen tres pautas para llevar a cabo este principio descrito. La primera, es proporcionar múltiples medios físicos de acción, la segunda proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación, y la tercera proporcionar opciones para las funciones ejecutivas. Algunas formas de incluir las pautas descritas desde nuestra intervención deportiva serían, permitir flexibilidad de ritmos en las acciones sugeridas, hacer estimaciones previas del esfuerzo, etc. (Pastor et al., 2014).

Principio 3: Proporcionar múltiples formas de implicación

Este principio implica incluir el componente emocional en el aprendizaje, para tratar de motivar a los alumnos y saber cómo pueden trabajar mejor, proporcionando diferentes tipos de dinámica para que se puedan implicar a su gusto (Pastor et al., 2014). En este último caso, las tres pautas que proponen son, proporcionar opciones para captar el interés, proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y persistencia, y proporcionar opciones para la autorregulación. Formas de introducir este principio desde lo deportivo, pueden ser ofrecer un sistema de recompensas, presentar actividades viables, fomentar la autorreflexión, utilizar rutinas (por ejemplo calentamiento de inicio de clase), presentar los objetivos de diferentes formas, involucrar a los estudiantes en la evaluación, poner el foco en el proceso de mejora en vez de en la competición (en este caso deportiva), dar responsabilidades y roles en el deporte a los alumnos, fomentar la interacción entre iguales, ejercitar habilidades frente a conflictos o favorecer el reconocimiento de los progresos.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4.1 Objetivos

En cuanto a los objetivos de la intervención, los dos principales y de los cuales derivan los expuestos en las sesiones vienen recogidos a continuación:

- Fomentar la cooperación entre miembros de un mismo grupo a través del baloncesto.
- Potenciar la cohesión grupal del alumnado a través de dinámicas colaborativas de baloncesto escolar.

Y derivados de estos, algunos que se redactan a lo largo de las nueve sesiones:

- Potenciar el conocimiento inicial entre los alumnos mediante dinámicas cooperativas con balón
- Impulsar la comunicación inicial entre los alumnos mediante dinámicas cooperativas con balón
- Desarrollar la toma de decisiones individual y conjunta
- Fomentar la organización y estrategia de grupo a través de cooperación

Entre otros, que quedan detallados en las nueve sesiones que posteriormente serán desarrolladas.

4.2 Hipótesis

Por otro lado, tras el proyecto de intervención, la hipótesis principal que sustenta el mismo alude a que los participantes implicados hayan aprendido a colaborar mejor y que las relaciones entre compañeros sean más positivas y enriquecedoras dentro del grupo-clase.

5. METODOLOGÍA

5.1 Tipo de estudio

El estudio responde a un proyecto de intervención, modalidad de Trabajo de Fin de Grado que responde a la necesidad de promocionar la mejora de la cohesión grupal en alumnado de Educación Primaria proporcionando diferentes actividades prácticas que indagan en las dinámicas grupales con el denominador común del baloncesto. Se llevaría a cabo una evaluación longitudinal entre la sesión inicial y la final.

5.2 Participantes

Los participantes a los que está destinado el proyecto de intervención desarrollado a continuación será el alumnado en edades de primaria, aunque se programa para que los participantes sean de segundo ciclo, dada la complejidad que pueden suponer algunas de las tareas propuestas para alumnado que todavía no tenga el desarrollo físico o cognitivo suficiente para realizarlas con éxito, ya que aunque el propósito de la intervención no es la mejora de las habilidades motrices relacionadas con el baloncesto, es necesario que el alumnado pueda hacer cosas básicas con una pelota, lo que supone fuerza y coordinación, y sea capaz de comprender lo que se pide. Además, por las características y objetivo de la intervención, podrá ser de interés que los participantes sean alumnado que o se conoce poco o no tienen relaciones estrechas.

Para enmarcar el dónde se podría desarrollar el proyecto de intervención, necesitaremos ubicarnos en una escuela de educación primaria que disponga de los recursos necesarios para llevarlo a cabo, tanto en instalaciones deportivas de baloncesto, como materiales deportivos (conos, aros y petos principalmente) y humanos. Podríamos enmarcarlo también en un contexto puramente deportivo, en un club u organización.

5.3 Procedimiento

El proyecto de intervención, como se ha ido exponiendo a lo largo del documento, se trata de nueve sesiones basadas en el baloncesto con el fin de promocionar la cohesión de grupo y la cooperación en grupos de alumnado de educación primaria, que se van a desarrollar siguiendo una progresión tanto deportiva,

siendo esta progresión desde sesiones más simples y estructuradas en las que se proponen ejercicios cerrados con objetivos relativos a conocer la técnica del baloncesto hasta las últimas sesiones, que son propuestas abiertas en las que utilizar los elementos técnicos vistos en las primeras sesiones de forma autónoma; como a nivel grupal, siendo esta progresión desde tareas para que el grupo se conozca entre sí y con poca implicación emocional, hasta tareas en las que toman decisiones conjuntas, que requieren feedback entre compañeros, y realizan reflexiones individuales y conjuntas.

De esta forma, componemos nueve sesiones las cuales han sido diseñadas con tareas tanto de carácter más individual como grupales, con agrupamientos flexibles (parejas, grupos de cinco, gran grupo...). Esta intervención está preparada para desarrollarse desde el área de Educación Física, teniendo sesiones de cincuenta minutos, pudiendo adaptarse para una duración de mayor o menor en función de las actividades que contenga la sesión que estemos llevando a cabo.

La metodología utilizada será activa, y centrada en el alumnado, que será el protagonista de la intervención. Trataremos de basarnos en el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, de tal forma que promocionaremos así la interacción entre el alumnado a la hora de trabajar en el deporte y sus relaciones para la resolución de situaciones que suponen un problema para el grupo de trabajo. A nivel deportivo, se trabajará desde el modelo comprensivo. Es decir, nos alejamos del modelo ludotécnico que se centra en el desarrollo de la técnica descontextualizada, para utilizar situaciones y actividades contextualizadas que facilitan la comprensión del sentido del deporte, como es un dos contra dos, estaciones con roles, juegos de pases o partidos de diferente tipo. Además, aunque no forme parte de la metodología, a lo largo de la intervención se apuesta por el rotar roles y rotar grupos y turnos, de tal forma que cada alumno y alumna sepa interpretar su tarea, aceptarla y utilizarla como algo que va a ayudar al equipo a alcanzar una mejor posición.

En resumen, esta intervención no tiene pretensiones de únicamente mejorar a nivel deportivo, si no que utilizaremos el baloncesto como vehículo para reforzar los lazos del grupo y el sentido de pertenencia e identidad de grupo, promocionando así la cohesión y cooperación entre el alumnado, mediante dinámicas que provoquen la reflexión, la colaboración y la comunicación interpersonal entre los participantes.

5.4 Temporalización

Situación de aprendizaje 1: Nos conocemos		Situación de aprendizaje 2: Aprendemos a jugar en equipo		
Sesión 1: Nos conocemos en equipo	Sesión 2: Descubrimos herramientas de equipo	Sesión 3: Construimos el juego colectivo	Sesión 4: Nos movemos como un equipo	
Situación de aprendizaje 3: Decidimos juntos		Situación de aprendizaje 4: Funcionamos como un equipo		
Sesión 5: Las decisiones son compartidas	Sesión 6: Jugamos entre todos	Sesión 7: Sumamos todos	Sesión 8: Nos sentimos parte del equipo	Sesión 9: Celebramos nuestros logros

Tabla 1. Temporalización (elaboración propia)

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:10-10					
10- 10:50	E.F				
10:50-11:15	RECREO				
11:20-12:10			E.F		E.F
12:10-14:55	COMEDOR				
15-16					
16-17					

Tabla 2. Ejemplo de horario lectivo en el que se podría desarrollar (elaboración propia)

6. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN Y SESIONES

SESIÓN 1 – Nos conocemos en equipo			
Introducción: En esta sesión introduciremos la intervención, poniendo el foco en presentarse y conocer al resto de compañeros a través de actividades y dinámicas estructuradas que utilizan el baloncesto como medio para conocer a los compañeros. Además, de esta forma se incita al alumnado a conocer los aspectos técnicos básicos del baloncesto, pero con el foco de desarrollar la cohesión y cooperación entre compañeros. En esta sesión ubicamos el primer momento de evaluación, realizando una evaluación inicial.			
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Potenciar el conocimiento inicial entre los alumnos mediante dinámicas cooperativas con balón - Impulsar la comunicación inicial entre los alumnos mediante dinámicas cooperativas con balón 			
Recursos: Una pelota por alumno/a.			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Pelota viajera	Los alumnos en círculo se pasan la pelota diciendo su nombre y una cosa que les gusta. Se hacen diferentes rondas y con diferentes normas (pasar con una mano, otra, distancias...)	10 minutos	En gran grupo, todos los alumnos/as juntos
Buscando nombres	Todos con balón, botan libremente por los espacios a utilizar. Al escuchar silbato, se acercan a un compañero para darse pases y hacer unos 30 segundos de conocerse, hasta que se avise el cambio	10 minutos	Individual
Botando con pareja	En parejas, botar con una mano mientras se dan la contraria. Se añaden retos cooperativos de técnica.	15 minutos	Parejas de alumnos/as
Pases guiados	Por grupos, uno estará vendado los ojos en medio de un círculo con una pelota. Deberá pasarla a todos sus compañeros y recibir de todos sus compañeros para pasar al siguiente del círculo. Estos deberán guiar al vendado.	15 minutos	Grupos de cinco

Tabla 3. Sesión 1. Elaboración propia

SESIÓN 2 – Descubrimos herramientas de equipo			
Introducción: En esta sesión seguiremos utilizando tareas estructuradas para ver dos herramientas de vital importancia para el desarrollo del juego en equipo en baloncesto, como son el pase y el tiro, a través de juegos y estaciones que requerirán de la coordinación del equipo para completarlas. De esta forma, seguimos fomentando la cohesión de grupo y cooperación entre alumnos, y siguen conociéndose mientras el alumnado conoce un poco más el baloncesto y su carácter colectivo.			
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la precisión del pase - Conocer el tiro - Promocionar la coordinación de equipo - Aprender a tomar decisiones colectivas 			
Recursos: Dos pelotas por equipo			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Cadena de pases	En grupos de cuatro, hacer cadenas de pases sin que el balón caiga, añadiendo dificultad progresiva (tipos de pase, distancias)	5 minutos	Grupos de 4
Carrera de relevos de pases	Mismos equipos, deben avanzar dando pases de distinto tipo hasta dar el relevo	10 minutos	Grupos de 4
Estaciones colectivas	En los mismos grupos, y con el campo dividido en cinco estaciones que requieran un trabajo colectivo de pases o tiros, unos 5 minutos por estación, 5 estaciones	25 minutos	Grupos de 4
Tiros en equipo	Por los equipos creados anteriormente, y cada equipo con dos pelotas, deberán organizarse tanto en tiradores como reboteadores para meter en total 15 tiros desde dentro del triple, de tal forma que cada uno de los miembros meta al menos tres tiros	10 minutos	Grupos de 4

Tabla 4. Sesión 2 (*Elaboración propia*)

SESIÓN 3 – Construimos el juego colectivo			
Introducción: El foco de esta sesión será ver el bote como una herramienta más, empezar a desarrollar la toma de decisiones como colectivo, con lo que ello implica en cuanto a organización y los ritmos de grupo. Para ello, empezamos a utilizar actividades menos estructuradas, que dan cierta libertad al alumnado para decidir cómo jugar a baloncesto.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el bote - Desarrollar la toma de decisiones individual y conjunta - Fomentar la organización y estrategia de grupo a través de cooperación - Establecer la importancia del ritmo y comunicación como grupo 			
Recursos: Una pelota por alumno/a.			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Ritmo en movimiento	En grupos de cinco, todos con una pelota, se ponen en fila india y el primero marca el ritmo de bote. Los demás imitan. La primera ronda estática, la segunda en movimiento. Cuando se marca el cambio, el último debe adelantar al primero.	15 minutos	Grupos de cinco
Pases al ritmo	En equipos de cuatro con dos pelotas por equipo, se organizan para hacer pases al ritmo que marque el profesor (muy lento, lento...). Se añaden desplazamientos y los pases pueden ser cruzados.	10 minutos	Grupos de 4
¿Quién tira?	En tríos o grupos de cuatro, salir desde el fondo dando pases hacia la canasta contraria con una pelota, teniendo como reto decidir de forma conjunta quién tira cuando se llegue al otro lado con gestos.	10 minutos	Tríos o grupos de 4
Rondo 5+2	En grupos de siete juegan un rondo, cinco contra dos que tratan de interceptar el pase. El objetivo es dar 10 pases. Cuando se completan, cambia una persona de dentro	15 minutos	Grupos de 7

Tabla 5. Sesión 3 (elaboración propia)

SESIÓN 4 – Nos movemos como un equipo			
Introducción: Siguiendo las líneas de la sesión anterior, con juegos y actividades tanto estructuradas como semi estructuradas, y de nuevo enfocada en la toma de decisiones colectiva y creación de estrategias para lograr los mejores resultados posibles, pero sin punto de competición, dado que lo que buscamos es la comunicación grupal, de tal forma que desarrolle una mayor cohesión de grupo y a la hora de actuar tengan una mayor cooperación.			
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Respetar los turnos y roles en los juegos de equipo - Mejorar la toma de decisiones individual y conjunta - Desarrollar la organización y estrategia de grupo a través de la cooperación - Fomentar la cooperación mediante la resolución de retos colectivos 			
Recursos: Dos balones por cada cinco alumnos, conos, aros.			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Zigzags de bote	Los alumnos se disponen en filas de cinco cogiéndose de los hombros, menos el primero que tiene balón, y deberá hacer el circuito botando, y los demás deberán seguir su ritmo. Cuando acabe, pasa la pelota al siguiente y se pone último.	10 minutos	Grupos de cinco
Círculo de roles	Se creará un circuito a tratar de superar en el menor tiempo posible con diferentes roles (pasador, botador, tirador, “defensor”) que deberán distribuirse. Tendrán tres rondas para mejorar.	10 minutos	Grupos de cuatro
Tiros puntuados	En equipos de cinco, con dos balones por equipo. En el espacio habrá conos con diferentes puntuaciones para encestar. Tratarán de mejorar su puntuación cada ronda creando estrategias propias y organizándose.	15 minutos	Grupos de cinco
El pañuelo doble sin oposición	Juego del pañuelo, con dos equipos. Se dicen dos números que saldrán, cada equipo dispondrá de una pelota. Entre los dos que salgan deben marcar antes que la otra pareja.	15 minutos	Dos grupos del mismo tamaño

Tabla 6. Sesión 4 (elaboración propia)

SESIÓN 5 - Las decisiones son compartidas			
Introducción: En esta sesión, siguiendo la progresión a lo largo de las anteriores sesiones, seguimos promoviendo la comunicación entre los miembros del grupo y, además, en este punto de la intervención, empezamos a incluir la oposición como componente del baloncesto que demandará el desarrollo de la comunicación tanto en atacantes como defensores, junto al encadenamiento de acciones por parte de los ataques, que requieren de coordinación para llevarse a cabo. Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Promocionar la toma de decisiones colectivas en situaciones dinámicas - Desarrollar la comunicación en situaciones de toma de decisiones individuales y colectivas - Promover la cohesión a través de dinámicas reflexivas Recursos: Una pelota por equipo.			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Minuto cooperativo	En equipos de cinco, tratarán de dar el mayor número de pases en dos minutos, con reglas de distinto tipo, creando sus propias estrategias.	10 minutos	Grupos de cinco
Creamos jugadas	En equipos de cinco, se propone que creen una versión muy reducida de una jugada de pases y tiro (no bote). Tienen 5-10 minutos para ensayar y después presentarla al grupo.	15 minutos	Grupos de cinco
Pañuelo doble y triple con oposición	Juego del pañuelo con dos equipos. Se empieza diciendo dos números. Solo hay una pelota, y la pareja que la coja tiene que intentar marcar en la de la otra pareja, que tratarán de defenderla	20 minutos	Dos grupos del mismo tamaño
Reflexión de decisión	Dedicaremos los últimos minutos de la sesión para reflexionar sobre qué estrategias han seguido, cómo lo han hecho, cómo han tomado decisiones y acentuando la necesidad de colaborar como equipo para lograr los objetivos que se proponen en clase	5 minutos	Gran grupo

Tabla 7. Sesión 5 (elaboración propia)

SESIÓN 6 – Jugamos entre todos			
Introducción: En esta sesión se sigue jugando con oposición de grupos, realizando actividades que requerirán tanto la autogestión de emociones negativas que puedan surgir, como el desarrollo de comunicación, lo que llevará a hacer una reflexión final.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar autogestión emocional - Desarrollar la empatía entre compañeros - Mejorar la comunicación en situaciones de toma de decisiones individuales y colectivas - Promover la cohesión a través de dinámicas reflexivas 			
Recursos: Una pelota por cada dos alumnos			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Pases con mensaje	Calentamiento por parejas, realizando pases por la cancha y contándoles algo de su semana o alguna curiosidad de ellos mismos.	5 minutos	Parejas
2x2 con roles	Grupos de seis que se dividirán en tres parejas. Jugarán dos de las tres parejas un dos contra dos durante 5 minutos. La otra pareja apuntará notas para dar feedback a las parejas y mejorar en el siguiente partido.	15 minutos	Grupos de seis
Pilla-pasa	Dos equipos, uno con balón, para pillar, el equipo sin pelota debe pillar al jugador que tenga la pelota del equipo contrario. El equipo con pelota debe evitarlo con pases. A mitad del tiempo se parará para que cada equipo elabore sus propias estrategias para la segunda partida.	15 minutos	Dos grupos de alumnos/as
Círculo de reflexión	Sentados en círculo con un balón que irá pasando de mano en mano. El que tenga el balón dirá qué ha aprendido, algo que le haya dicho alguien cómo sentido cuando le han dicho cómo mejorar.	10 minutos	Gran grupo

Tabla 8. Sesión 6 (elaboración propia)

SESIÓN 7 – Sumamos todos			
Introducción: A partir de esta sesión, tras haber trabajado ya situaciones de oposición que requieren comunicación, nos metemos en diferentes situaciones de partido, pero sin poner el foco en aspectos competitivos, si no en plantear distintas situaciones que permitan la comunicación y participación de todos los miembros.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer participación de todos los miembros del grupo - Crear la imagen de grupo como espacio de apoyo - Desarrollar el sentido de identidad grupal - Promover la inclusión de los miembros del grupo - Conocer los turnos y roles en los juegos de equipo 			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Construimos nuestra identidad	Confeccionaremos equipos de cinco alumnos, que durante las siguientes sesiones jugarán juntos en diferentes retos y situaciones de partido. Crearán su nombre, un grito de guerra y un calentamiento.	10 minutos	Grupos de cinco
Cooperamos hacia canasta	Situaciones de partidos de tres contra tres, dos de cada equipo descansarán y ellos mismos organizarán los cambios y darán feedback a sus compañeros. Solo podrán tirar a canasta si al menos han realizado cinco pases y los tres que están en pista han tocado la pelota.	15 minutos	Grupos de cinco
Partido multicolor	Jugarán tres contra tres en estos equipos confeccionados anteriormente y de nuevo autogestionan los cambios, pero cada jugador con un peto distinto, con roles diferentes (solo puede tirar, tiene que ir con ojos vendados, solo botar con una mano...).	15 minutos	Grupos de cinco
Partido silencioso	Además de la dinámica anterior, se añade que solo se puede tener comunicación mediante gestos. Solo pueden hablar los compañeros que descansan.	10 minutos	Grupos de cinco

Tabla 9. Sesión 7 (elaboración propia)

SESIÓN 8 – Nos sentimos parte del equipo			
Introducción: De nuevo siguiendo el hilo de la sesión anterior, proponemos tanto actividades que enfatizan en la identidad grupal y fomentan la cohesión de grupo en cada equipo, como partidos con este mismo foco, en los que cooperar para llegar a acuerdos y en los que se busca la participación de todo el alumnado respetando el rol que cada uno puede tener como jugador u observador.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la comunicación en situaciones de toma de decisiones individuales y colectivas - Respetar las normas consensuadas - Reforzar el sentido de identidad grupal - Respetar los turnos y roles en los juegos de equipo 			
Recursos: Una pelota por cada partido, petos de cuatro colores, uno por alumno/a			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Reunión de equipo	Cada equipo se reúne, hace su calentamiento, hablan sobre el juego de la sesión anterior y cómo pueden mejorar. Hacen su grito de guerra y se preparan para jugar.	5 minutos	Grupos de cinco
Partido sin árbitro	Juegan de cada equipo cuatro contra cuatro, dejando uno que irá rotando al ritmo que organicen. No habrá árbitro, así que los dos equipos deben llegar a consenso de quién puede arbitrar, cómo quieren arbitrar, si quieren pitar faltas, fuentes... Harán cambio para jugar con todos los equipos	25 minutos	Grupos de cinco
Partido con objetivos	Juegan de cada equipo un cinco contra cinco, en el que para ganar no hay que marcar la mayor cantidad de puntos si no completar objetivos como realizar el menor número de faltas en el tiempo establecido, lograr que todos los miembros del equipo marquen una canasta, lograr que ciertos alumnos con menos nivel marquen tres canastas...	20 minutos	Grupos de cinco

Tabla 10. Sesión 8 (elaboración propia)

SESIÓN 9 – Celebramos nuestros logros			
Introducción: En esta última sesión realizamos la evaluación final y terminamos la progresión seguida en la intervención para proponer una situación en la que todos los equipos cooperan entre sí, para posteriormente realizar una celebración para todos los equipos y en la que se propone una dinámica reflexiva individual y grupal. Se remarcará en la sesión que el foco ha sido la cooperación entre el grupo y no el resultado. En esta sesión llevaremos a cabo la evaluación final.			
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Reforzar los logros individuales y colectivos - Compartir una experiencia que consolide la cohesión de grupo - Celebrar los logros de todos - Potenciar el sentido de identidad grupal 			
Recursos: Una pelota, petos de cuatro colores, un peto por alumno, papel y bolígrafo			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Juego de observadores	Jugarán dos equipos en cinco por cinco, y los otros dos equipos los observarán y les dirigirán. A mitad del tiempo cambiarán roles los cuatro equipos y se darán un pequeño feedback entre ellos.	20 minutos	Grupos de cinco
¿Qué hemos aprendido?	Cada alumno coge una hoja y un bolígrafo para sentarse con su equipo y por un lado apuntar qué han aprendido en las nueve sesiones sobre el juego en equipo y por qué se sienten orgullosos de su equipo, qué han aprendido sobre sus compañeros y cómo se han sentido con ellos/as.	10 minutos	Grupos de cinco, individual
La palabra final	Cada equipo cerrará la clase poniéndose de acuerdo y definiendo en una frase cómo se han sentido en las sesiones.	5 minutos	Grupos de cinco
Entrega de diplomas	Se entregarán diplomas con mensajes positivos para todos los equipos: mejor compañero de equipo, líder del equipo, mayor espíritu de equipo, más colaborador y jugador más limpio. Cada equipo mostrará sus diplomas y aplaudimos. Si quieren, podrán compartir alguna reflexión.	15 minutos	Gran grupo

Tabla 11. Sesión 9 (elaboración propia)

7. RECURSOS

Para llevar a cabo el desarrollo del proyecto de intervención, se necesitan distintos tipos de recursos, tanto a nivel humano como espacial y material. Como nos basamos un deporte que tiene un campo de juego específico podemos utilizar espacios específicos para ello si se disponen:

- Canchas de baloncesto

Necesitaremos un mínimo de una de ellas con canastas de minibasket o de baloncesto regulables. Asimismo sería favorable tener dos, o incluso tres de estas.

A nivel material, se ha ido especificando a lo largo del desarrollo de las sesiones, en cada una de las tablas, pero a nivel general se necesitan materiales básicos que se encuentran en los colegios para la práctica de educación física o en clubes deportivos para el trabajo deportivo. De la misma forma, el material se puede utilizar para plantear canastas alternativas si no se dispone de canchas de baloncesto (aros). En este caso son:

- Conos
- Aros
- Petos
- Pelotas de baloncesto.

En cuanto a recursos humanos, se cuenta con que en la clase necesitaremos:

- Alumnado
- Profesorado

Del alumnado, serán veinticinco, de tal forma que podamos disponer de un mínimo de cinco equipos de baloncesto reglamentario (cinco jugadores por equipo). Respecto al docente, mínimo uno, y si se pudiera, en las sesiones siete, ocho y nueve un segundo docente para ayudar a la hora de controlar las situaciones de partido, en las que a veces se dan golpes o hay problemas entre sectores del alumnado.

8. EVALUACIÓN

La evaluación se llevará a cabo de forma que con todo el peso lo tendrá la última sesión, en la que se espera que el alumnado ya haya tomado conciencia del carácter colectivo de la intervención, y las tareas requieren de una cooperación activa entre todos los participantes, aunque también se realizará una evaluación inicial. Se evaluarán actitudes que reflejen cooperación y cohesión de grupo entre los participantes, mediante una lista de cotejo y una rúbrica, y en dos momentos distintos: en las sesiones uno y nueve. El momento inicial no tendrá peso, por lo que la evaluación final será el 100% de la nota. Además de la evaluación actitudinal, habrá una sencilla evaluación técnico-táctica, que será un 30%, detallada posteriormente. A continuación se detallan los instrumentos de evaluación:

ÍTEM	SI	NO	OBSERVACIONES
Participa activamente en los juegos y tareas propuestas			
Respeto los distintos turnos y roles de las actividades			
Escucha y respeta las propuestas de sus compañeros			
Coopera para resolver problemas de grupo			
Se comunica desde el respeto con los y las compañeras			
Hace por resolver situaciones de desacuerdo o conflicto desde la resolución pacífica de conflictos			
Se implica en momentos de reflexión			

Tabla 12. Lista de cotejo (elaboración propia)

Diseño de una intervención cooperativa basada en el baloncesto para mejorar la cohesión grupal en
Educación Primaria

ÍTEM	1	2	3	4	5
Participación					
Cooperación con el grupo					
Compromiso con el grupo					
Reflexión					

Tabla 13. Rúbrica de evaluación (elaboración propia)

Por último y para concluir en el epígrafe de evaluación, recalcar que todos los resultados esperados en estos instrumentos planteados son actitudinales y no técnico-tácticos o relacionados con la adquisición de estereotipos motrices por parte de los participantes, si no actitudes encaminadas hacia la cooperación y la cohesión de grupo. No obstante, para el correcto desempeño del participante en la intervención se entiende que hay ciertos aspectos del deporte que debe poder realizar. Para ello, se propone la siguiente lista de control:

Diseño de una intervención cooperativa basada en el baloncesto para mejorar la cohesión grupal en
Educación Primaria

ÍTEM	1	2	3	4	5
El alumno es capaz de realizar pases con precisión a cortas y medias distancias					
El alumno puede botar con ambas manos y desplazarse por el espacio					
El alumno es capaz de tirar a canasta desde cortas y medias distancias					
El alumno participa en la elaboración del ataque (no se queda estático)					
El alumno ayuda a su equipo a defender respetando los contactos con los rivales					
El alumno se comunica con su equipo durante el juego					
El alumno se adapta a los cambios de rol en situación de partido					

Tabla 14. Escala de valoración 2 (elaboración propia)

Tal como se detalla en el anterior párrafo, esta lista de control se elabora con el fin de proporcionar una forma de asegurar que el alumnado ha sido capaz de completar las actividades con autonomía, dejando así de lado exigencias refrentes a la excelencia técnico-táctica, pero asegurando que los participantes tienen un mínimo de competencia en el deporte sobre el que se está trabajando con ítems muy generalizados que hacen referencia a la CE.EF.1 del currículo aragonés y que son adaptables a otros contextos.

9. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El proyecto de intervención desarrollado a lo largo del documento tiene ciertas limitaciones que deberían tenerse en cuenta a la hora de desarrollarlo en contextos educativos.

En primer lugar, destacar que no es generalizable, ni a todo el alumnado de Educación Primaria, ya que como se ha comentado anteriormente, se espera o aconseja que sea para alumnado de segundo, ni a todos los centros, ya que también encontramos limitaciones en cuanto a la necesidad de disponer de los recursos materiales y espaciales necesarios y en adecuado estado para la puesta en práctica de la intervención.

Además, si se pone en práctica en un contexto de club deportivo, hay que tener en cuenta que las actividades propuestas son de requisitos técnicos muy bajos por lo que habría que tenerlo en cuenta para no llevarlo a práctica con niños o niñas de nivel alto, ya que no supondría motivación para ellos, por lo que requeriría una planificación completa adaptada al nivel de un equipo que ya ha jugado al deporte previamente.

Relacionado con esto, deberemos considerar tanto en contexto educativo como deportivo la heterogeneidad de niveles de juego en baloncesto, así como los perfiles que se pueden dar en un deporte con tantas posibilidades de ejercer roles distintos, lo cual puede condicionar el desarrollo de las actividades.

También habrá que tener en cuenta las limitaciones que nos imponen las diferencias según el contexto en el que nos encontramos a nivel escolar: no será lo mismo estar en una escuela urbana con plenos recursos para desarrollar cualquiera de las actividades propuestas, que estar en un centro rural de un pueblo pequeño, en el que la única instalación que se dispone son las canastas municipales y las pelotas que puedan traer los alumnos de casa. Esto también constituye una limitación ya que no nos permite actuar en todos los contextos educativos que quisiéramos.

Por último, cabe destacar que no deja de ser un proyecto de intervención, y que no se ha aplicado en un contexto real, por lo que el planteamiento e hipótesis acerca del incremento del nivel de cooperación y cohesión grupal no quedan probados todavía.

10. PROSPECTIVAS DE FUTURO

De cara al futuro, diversas propuestas pueden ser estudiadas para añadirlas al planteamiento inicial de la intervención:

Se podría, en primer lugar y una vez puesto en práctica, cambiar actividades, adaptar planteamientos y valorar la viabilidad de cara a implementarlo en un futuro. Por otro lado, sería bueno adaptarlo para distintos grupos de edad, buscando alternativas que se adaptaran al desarrollo físico, tanto de pequeños con propuestas de carácter similar al baloncesto como de mayores como la ESO. Ello requeriría incrementar los requerimientos técnicos y tácticos, de tal forma que no resultase desmotivante por la facilidad de completarlos, ya que aunque no sean el elemento central del proyecto, no se puede ignorar la presencia de ello en el proyecto. Además con las adaptaciones a alumnado tanto mayor como menor requeriría la adaptación pertinente de los recursos necesarios para su puesta en práctica (balones del tamaño necesario, canastas y campos de medida reglamentaria o adaptados a el grupo de edad). Lo mismo ocurre en cuanto a la perspectiva de mejora desde el ámbito de clubes deportivos. Se puede adaptar para distintos niveles de juego y edades pero siempre se tendrá que tener en cuenta la modificación de sesiones y gestión de recursos.

Además también se podría organizar para colaborar con asociaciones externas o clubes deportivos de la ciudad en la que se esté poniendo en práctica para que jugadores y entrenadores profesionales puedan compartir lo que realmente significa ser un equipo y transmitir los valores de cooperación y compañerismo, y la importancia de la cohesión como grupo para el triunfo colectivo.

Otra prospectiva de futuro sería adaptarlo de tal forma que a nivel organizativo y de recursos se pudiera llevar a cabo en distintos contextos educativos, sobre todo teniendo aquellos con menos recursos en el foco. Tratar de ofrecer alternativas desarrolladas de materiales, formas de adaptar las actividades a otros deportes...

Por último, también se podría plantear que en un futuro se trabajen junto a la educación física otras áreas, de tal forma que la interdisciplinariedad esté incluida en el proyecto.

11. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

La intervención diseñada a lo largo del documento puede suponer a nivel práctico ya no solo el fomentar la cooperación y potenciar la cohesión de grupo, sino que también guarda otras implicaciones prácticas.

Este proyecto puede ser de utilidad para elaborar futuros programas de intervención cuya base o fundamentación teórica y práctica sea el presente elaborado. Además a nivel personal, puede suponer la base para creación de hábitos de vida saludables y la promoción de la actividad diaria como uno de ellos entre el alumnado.

Además, el diseño hecho permite promover conductas adaptativas basadas en el esfuerzo, la autoeficacia y la diversión mejora el bienestar y la vida académica del alumnado. En este sentido, la intervención diseñada se enmarca dentro de una línea que es consecuente con estas orientaciones, utilizando el deporte (en este caso el baloncesto) como herramienta para fortalecer vínculos personales entre el alumnado, lo que implica que el alumnado será favorable a desarrollar actitudes positivas frente al esfuerzo deportivo que requieran actividades deportivas.

También, además de a nivel educativo, contexto principal donde planteamos su desempeño, guarda implicaciones prácticas a nivel federativo. A este nivel, se puede compartir la intervención desarrollada con federaciones deportivas para su utilización y adaptación a sesiones de clínicas cuyo punto se basen en el desarrollo de dinámicas de equipo, o para apoyar repositorios que proporcionen recursos a entrenadores o formadores deportivos de los niveles para los que se plantean las actividades de la intervención.

Asimismo, por su propio planteamiento la intervención y su carácter cooperativo y flexible, permite la posibilidad de actuar sobre contextos diversos de alumnado (diversidad cultural, necesidades de apoyo educativo, conductas disruptivas, etc.) para lograr objetivos de socialización planteados y adaptables por el profesorado.

Por último, argumentar que la metodología escogida en la intervención respecto al uso de roles, toma de decisiones compartidas, etc. supondría una mayor participación del grupo y la vivencia positiva de la experiencia educativa y deportiva.

12. CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Grado ha tenido la premisa de organizar un proyecto de intervención cuya base ha sido el baloncesto, pero con un fin educativo como puede ser el trabajar la cooperación y la cohesión de grupo. Ello se ha propuesto con la intención de que pueda servir de herramienta para docentes o cuerpo técnico de instituciones deportivas.

Primero se planteó un marco teórico que sirvió como referencia para poner en contexto los temas que se iban a tener en cuenta en el desarrollo del proyecto de intervención. En él, diversas perspectivas tanto deportivas como psicológicas y académicas son expuestas con el fin de esclarecer un poco los conceptos.

La intervención consta de nueve sesiones que buscan progresión tanto a nivel técnico; aunque esto no cobra tanta relevancia a nivel evaluación como el compromiso de y con el grupo. Todo adaptado a contexto escolar, y con dinámicas cooperativas y orientadas al trabajo de la socialización de grupo. Además, ello se ha llevado a través de metodologías activas que han tratado de poner al alumnado en el centro del aprendizaje, utilizando el descubrimiento guiado y la resolución de problemas como ejes principales del aprendizaje, y potenciando las interacciones para el trabajo de las relaciones a través del deporte. Además se utilizarán roles, turnos, y momentos de reflexión para generar aprendizajes relacionados con conductas cívicas.

Con todo ello, se esperará que el ambiente y cohesión de grupo sean favorecidos y aprendan a cooperar en tareas. Ello se tratará de reflejar a través de los instrumentos de evaluación previamente desarrollados, que permitirán realizar una evaluación en dos momentos distintos de la intervención.

Por último, remarcar que a nivel personal y profesional este trabajo supone una oportunidad de replantear un enfoque distinto de las intervenciones deportivas desde el ámbito educativo, cambiando del enfoque más técnico a un enfoque eminentemente emocional y que requiere compromiso con el grupo. Además me ha permitido unir dos de mis pasiones como son el deporte y la docencia, lo que ha permitido que este trabajo suponga un aprendizaje bastante completo sobre el tema propuesto.

13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agramonte, E. A. (2011). El deporte educativo. *Pedagogía magna*, (11), 72-79.
- Back, K. (1950). "The Exertion of Influence Through Social Communication." Pp. 21-36 in *Theory and Experiment in Social Communication*, edited by Leon Festinger, Kurt Back, Stanley Schachter, Harold H. Kelley, and John Thibaut. Ann Arbor, Mich.: Edwards Bros. <https://doi.org/10.1037/h0058629>
- Baloncesto, D. (2009). APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA COHESIÓN Y LA EFICACIA EN JUGADORES. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 73-84.
- Bárcena, J. O. (2021). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Efectos de una intervención con futuros docentes de educación física* (Doctoral dissertation, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea).
- Barrero, D (13 agosto 2024). Cohesión grupal: definición y factores implicados. *PsicoActiva*. <https://www.psicoactiva.com/blog/cohesion-grupal/>
- Barrows, H.S. (1992). The Tutorial Process. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Soc. F.*, 69, 479. <https://doi.org/10.1093/sf/69.2.479>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Carron, A. V., Colman, M. M., Wheeler, J., & Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta analysis. *Journal of sport and exercise psychology*, 24(2), 168-188. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.2.168>

Diseño de una intervención cooperativa basada en el baloncesto para mejorar la cohesión grupal en
Educación Primaria

Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 7(3), 244-266.
<https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>

Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001, November). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile*.

Cortés-Heredia, S. J., Gómez-Terán, Ó. Á., Castrejón-Reyes, V., & Meza De Luna, M. E. (2024). La cohesión grupal y el impacto en el rendimiento académico. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29).
<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2170>

Cruz, P. Á., Molina, P. P. R., & Capote, J. R. V. (2017). Métodos cooperativos o colaborativos: su pertinencia Pedagógica y Didáctica. *Varona*.

Durán, J. G., Omeñaca, J. V. R., Callado, C. V., & Valenzuela, A. V. (2023). Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte. *Qartuppi eBooks*.
<http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>

Escrihuella Pons, P. (2023). *Los juegos cooperativos como mejora de la cohesión grupal en Educación Primaria* (Bachelor's abil).

Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., & Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, (413), ág-55. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>

Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201-206.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>

Fraser, S. N., & Spink, K. S. (2002). Examining the role of social support and group cohesion in exercise compliance. *Journal of behavioral medicine*, 25, 233-249.
<https://doi.org/10.1023/A:1015328627304>

Giménez Fuentes-Guerra, F. J., Abad Robles, M. T., & Robles Rodríguez, J. (2009). La enseñanza de deporte desde la perspectiva educativa. *Sevilla: Wanceulen*

Giménez, F.J. (2003). El deporte en el marco de la educación física. *Sevilla: Wanceulen.*

Gobierno de Aragón (2024). ORDEN ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba 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

Gozálvez-Pérez, V., García-López, R., & Traver-Martí, J. A. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. <https://doi.org/10.15581/004.21.4430>

Hellison, D. R. (1995). Teaching responsibility through physical activity.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, 174-199.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston. <https://doi.org/10.1037/031298>

Johnson, D. W., Johnson R. T. y Holubec, E. J. (1999). Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Buenos Aires: Aique.

Jordán Padrón, M., Pachón González, L., Blanco Pereira, M. E., & Achiong Alemany, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica*, 33(4), 0-0.

Kumar, D. A., & HaridasKuloor, D. R. (2020). Benefits and Outcomes of Physical Education and Sport in Schools. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*

Lahiguera, C. P. (2014). *Antecedentes y consecuentes de la cohesión y la potencia grupal: un estudio longitudinal*. Universitat de Valencia (Spain).

León del Barco, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo* (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura).

Lott, Bernice E. (1961). “Group Cohesiveness: A Learning Phenomenon.” *Journal of Social Psychology* 55:275-86. <https://doi.org/10.1080/00224545.1961.9922183>

Lott, A. J., & Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological bulletin*, 64(4), 259. <https://doi.org/10.1037/h0022386>

Martín Martín, Guillermo (2024). Efectos del aprendizaje cooperativo y las dinámicas de educación en valores en la iniciación deportiva al fútbol y baloncesto en alumnos de educación primaria del CEIP Ramón y Cajal de Alcorcón. *Tesis (Doctoral)* <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.80544>.

Navarro, J. R. S., Núñez, M. D. J. C., & Caraballo, O. J. V. (2023). *Modelos de planificación del entrenamiento deportivo moderno*.

Palomäki, S., Hirvensalo, M., Smith, K., Raitakari, O., Männistö, S., Hutil-Kähönen, N., & Tammelin, T. (2018). Does organized sport participation during youth predict healthy habits in adulthood? A 28-year longitudinal study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 28(8), 1908-1915. <https://doi.org/10.1111/sms.13205>

Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.Pdf, 5-7.

Diseño de una intervención cooperativa basada en el baloncesto para mejorar la cohesión grupal en
Educación Primaria

Pérez Cabrera, O. (2017). La integración grupal en la configuración de la convivencia:
un caso desde la escuela primaria.

Pérez, E., Ramírez, M., Heredia, R. (2015). La planificación de la clase de educación
física: Competencia Básica para los futuros docentes. Biblioteca ISFODOSU.
Recuperado de <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/LaPlanificaciondelaClasedeEducacionFisica.pdf>

Rijo, A. G. (2001). Deporte y moral: Los valores educativos del deporte
escolar. *EFDeportes (on-line)*, 31(6), A4.

Rodríguez Torres, Á. F., Rodríguez Alvear, J. C., Guerrero Gallardo, H. I., Arias
Moreno, E. R., Paredes Alvear, A. E., & Chávez Vaca, V. A. (2020). Beneficios
de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista
cubana de medicina general integral*, 36(2).

Saborit, J. A. P., & Hernández, P. N. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en
educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 49(4), 1-8.
<https://doi.org/10.35362/rie4942085>

Seirul-Lo, F. (1995). Valores educativos del deporte. *BLAZQUEZ (11995) La iniciación
deportiva y el.*

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological
bulletin*, 63(6), 384. <https://doi.org/10.1037/h0022100>

Schachter, Stanley. (1952). „Comment.“ *American Journal of Sociology* 57:554-62.

Thornton, C., Miller, P., & Perry, K. (2020). The impact of group cohesion on key
success measures in higher education. *Journal of Further and Higher
Education*, 44(4), 542-553. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1594727>

Torralbas Oslé, J. E., & Batista Sardain, P. (2020). Articulaciones teóricas y
metodológicas entre los procesos de inclusión-exclusión educativa, cohesión
grupal y rendimiento. *Revista de Psicología-Tercera época*, 19.
<https://doi.org/10.24215/2422572Xe065>

Diseño de una intervención cooperativa basada en el baloncesto para mejorar la cohesión grupal en
Educación Primaria

Viciiana, J. (2001). El proceso de planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 32(6).

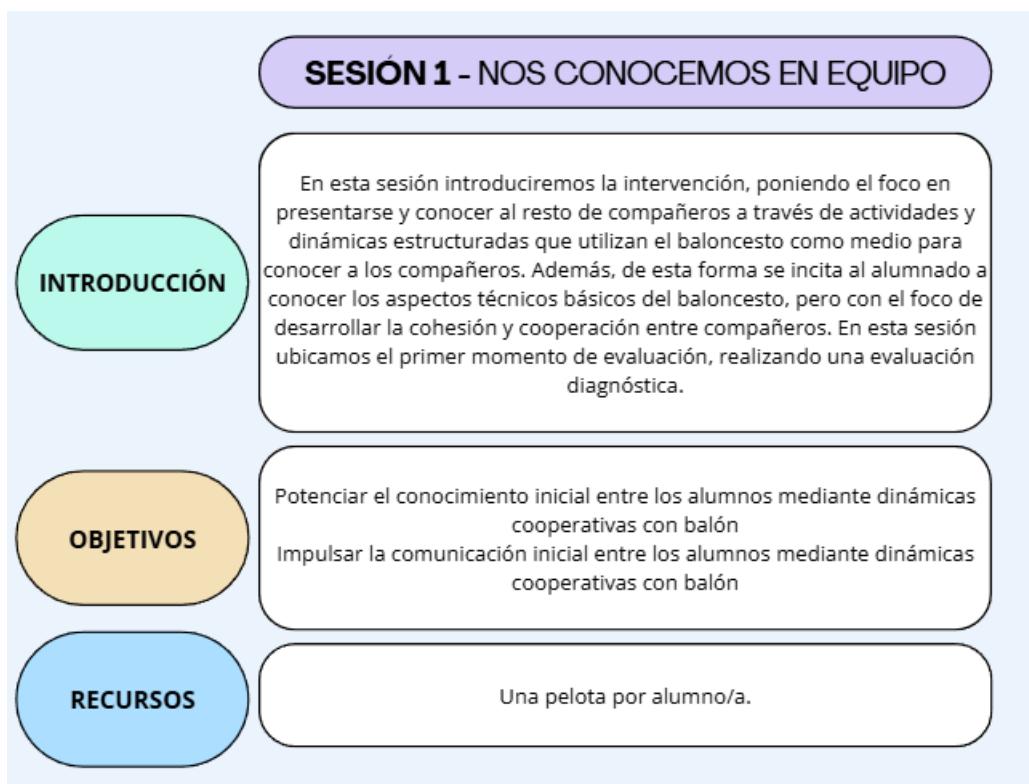
Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.

World Health Organization. (2003). Health and development through physical activity and sport. In *Health and development through physical activity and sport*.

14. ANEXOS



Anexo 1. Situaciones de aprendizaje

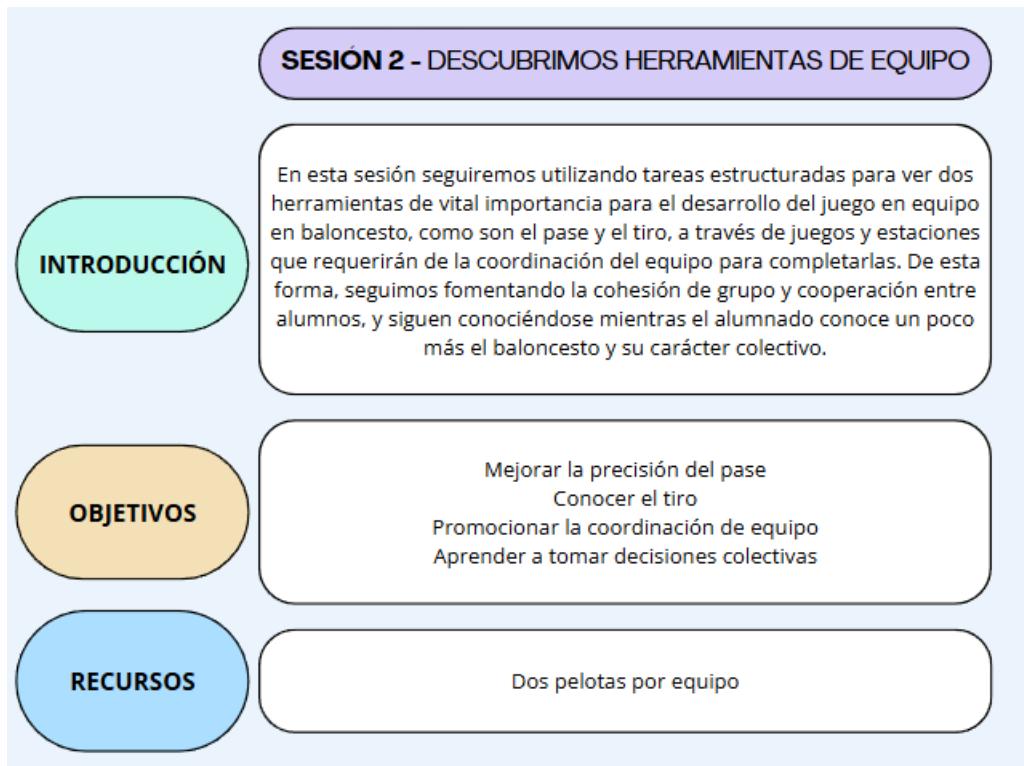


Anexo 2. Sesión 1 (1)

NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Pelota viajera	Los alumnos en círculo se pasan la pelota diciendo su nombre y una cosa que les gusta. Se hacen diferentes rondas y con diferentes normas (pasar con una mano, otra, distancias...)	10 minutos	En gran grupo, todos los alumnos/as juntos
Buscando nombres	Todos con balón, botan libremente por los espacios a utilizar. Al escuchar silbato, se acercan a un compañero para darse pases y hacer unos 30 segundos de conocerse, hasta que se avise el cambio	10 minutos	Individual
Botando con pareja	En parejas, botar con una mano mientras se dan la contraria. Se añaden retos cooperativos de técnica.	15 minutos	Parejas de alumnos/as
Pases guiados	Por grupos, uno estará vendado los ojos en medio de un círculo con una pelota. Deberá pasársela a todos sus compañeros y recibir de todos sus compañeros para pasar al siguiente del círculo. Estos deberán guiar al vendado.	15 minutos	Grupos de cinco

Anexo 3. Sesión 1 (2)

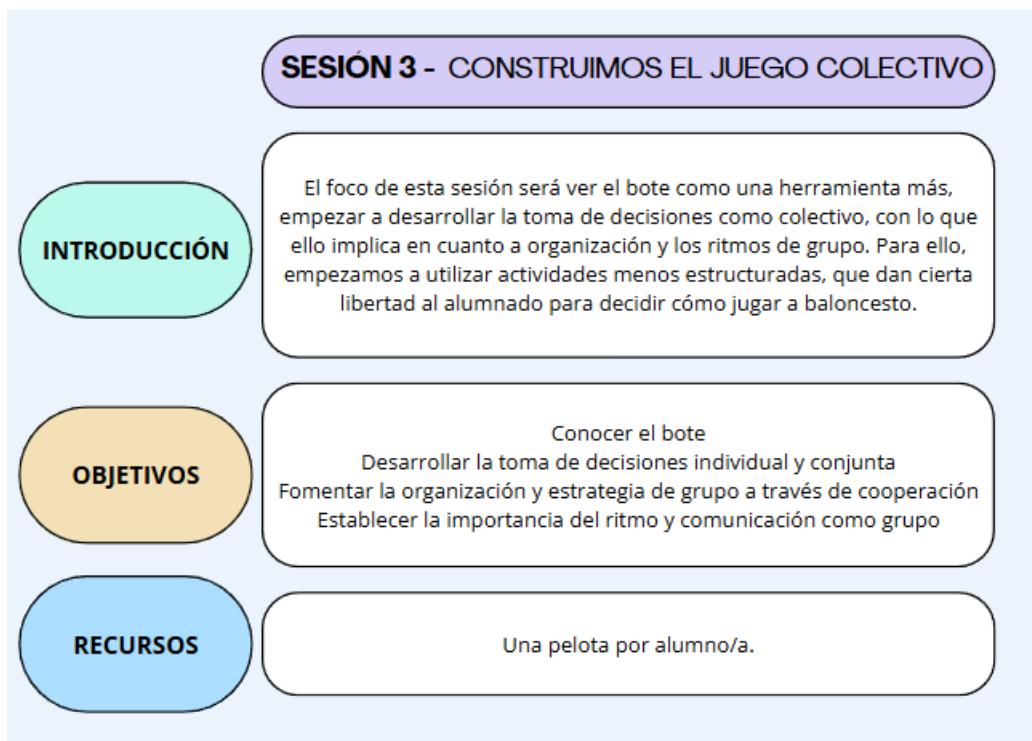
Diseño de una intervención cooperativa basada en el baloncesto para mejorar la cohesión grupal en
Educación Primaria



Anexo 4. Sesión 2 (1)

NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Cadena de pases	En grupos de cuatro, hacer cadenas de pases sin que el balón caiga, añadiendo dificultad progresiva (tipos de pase, distancias)	5 minutos	Grupos de 4
Carrera de relevos de pases	Mismos equipos, deben avanzar dando pases de distinto tipo hasta dar el relevo	10 minutos	Grupos de 4
Estaciones colectivas	En los mismos grupos, y con el campo dividido en cinco estaciones que requieran un trabajo colectivo de pases o tiros, unos 5 minutos por estación, 5 estaciones	25 minutos	Grupos de 4
Tiros en equipo	Por los equipos creados anteriormente, y cada equipo con dos pelotas, deberán organizarse tanto en tiradores como reboteadores para meter en total 15 tiros desde dentro del triple, de tal forma que cada uno de los miembros meta al menos tres tiros.	10 minutos	Grupos de 4

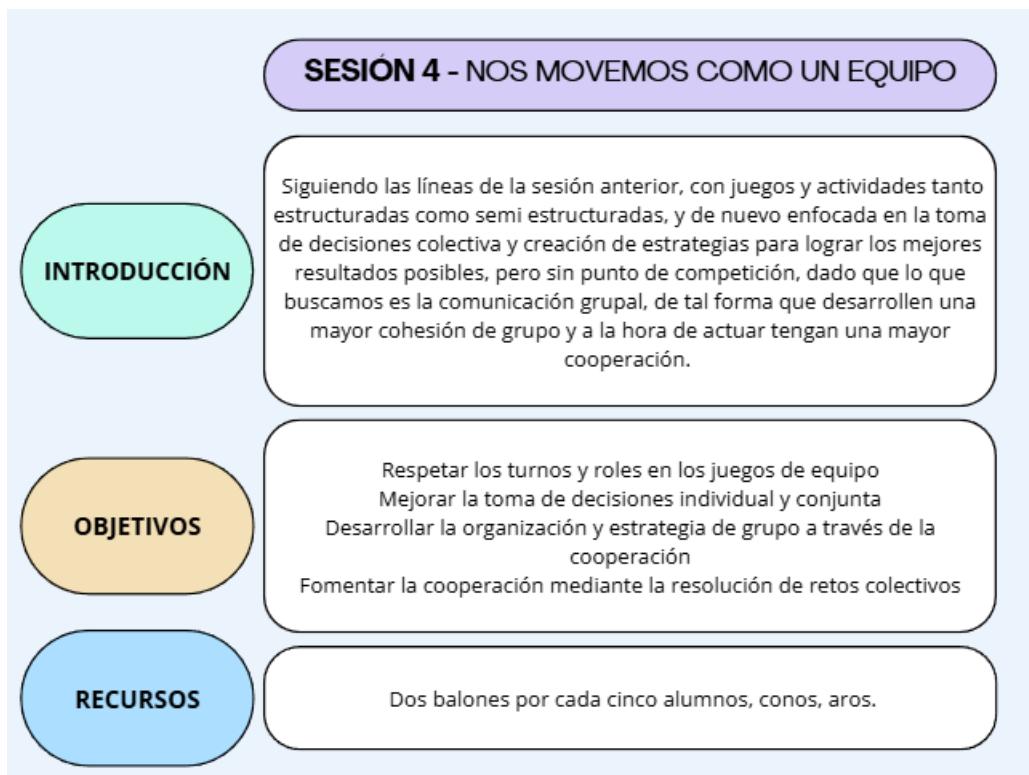
Anexo 5. Sesión 2 (2)



Anexo 6. Sesión 3 (1)

NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Ritmo en movimiento	En grupos de cinco, todos con una pelota, se ponen en fila india y el primero marca el ritmo de bote. Los demás imitan. La primera ronda estática, la segunda en movimiento. Cuando se marca el cambio, el último debe adelantar al primero.	15 minutos	Grupos de cinco
Pases al ritmo	En equipos de cuatro con dos pelotas por equipo, se organizan para hacer pases al ritmo que marque el profesor (muy lento, lento...). Se añaden desplazamientos y los pases pueden ser cruzados.	10 minutos	Grupos de 4
¿Quién tira?	En tríos o grupos de cuatro, salir desde el fondo dando pases hacia la canasta contraria con una pelota, teniendo como reto decidir de forma conjunta quién tira cuando se llegue al otro lado con gestos.	10 minutos	Tríos o grupos de 4
Rondo 5+2	En grupos de siete juegan un rondo, cinco contra dos que tratan de interceptar el pase. El objetivo es dar 10 pases. Cuando se completan, cambia una persona de dentro	15 minutos	Grupos de 7

Anexo 7. Sesión 3 (2)



Anexo 8. Sesión 4 (1)

NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Zigzags de bote	Los alumnos se disponen en filas de cinco cogiéndose de los hombros, menos el primero que tiene balón, y deberá hacer el circuito botando, y los demás deberán seguir su ritmo. Cuando acabe, pasa la pelota al siguiente y se pone último.	10 minutos	Grupos de cinco
Círculo de roles	Se creará un circuito a tratar de superar en el menor tiempo posible con diferentes roles (pasador, botador, tirador, "defensor") que deberán distribuirse. Tendrán tres rondas para mejorar.	10 minutos	Grupos de cuatro
Tiros puntuados	En equipos de cinco, con dos balones por equipo. En el espacio habrá conos con diferentes puntuaciones para encestar. Tratarán de mejorar su puntuación cada ronda creando estrategias propias y organizándose.	15 minutos	Grupos de cinco
El pañuelo doble sin oposición	Juego del pañuelo, con dos equipos. Se dicen dos números que saldrán, cada equipo dispondrá de una pelota. Entre los dos que salgan deben marcar antes que la otra pareja.	15 minutos	Dos grupos del mismo tamaño

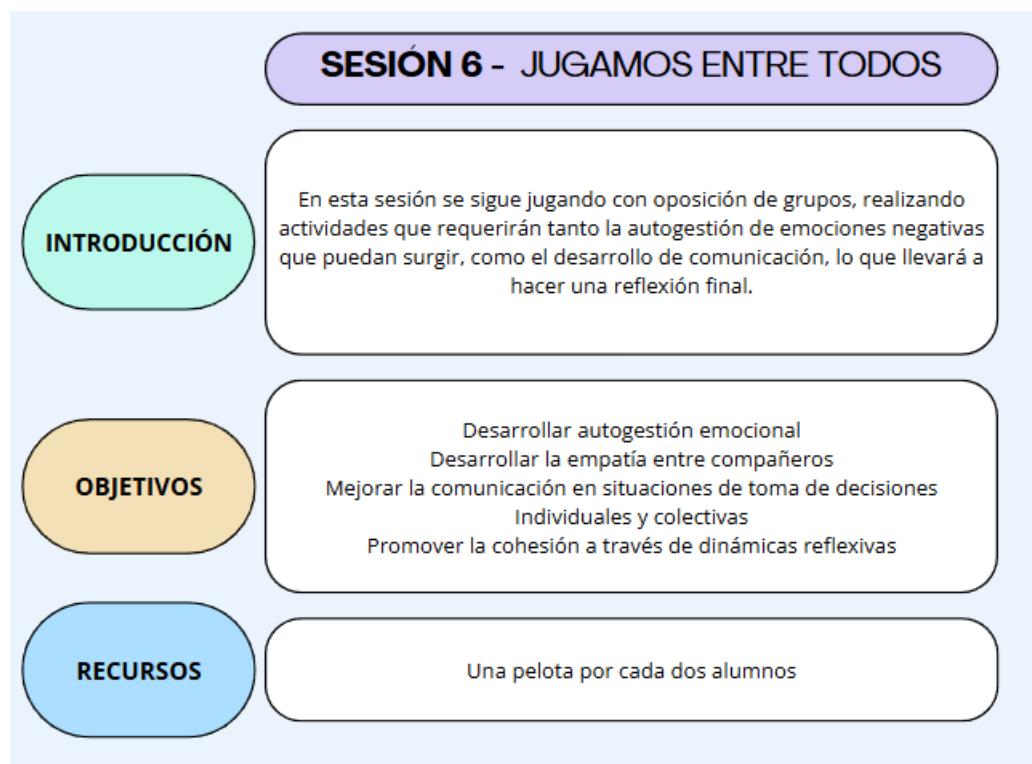
Anexo 9. Sesión 4 (2)



Anexo 10. Sesión 5 (1)

NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Minuto cooperativo	En equipos de cinco, tratarán de dar el mayor número de pases en dos minutos, con reglas de distinto tipo, creando sus propias estrategias.	10 minutos	Grupos de cinco
Creamos jugadas	En equipos de cinco, se propone que crean una versión muy reducida de una jugada de pases y tiro (no bote). Tienen 5-10 minutos para ensayar y después presentarla al grupo	15 minutos	Grupos de cinco
Pañuelo doble y triple con oposición	Juego del pañuelo con dos equipos. Se empieza diciendo dos números. Solo hay una pelota, y la pareja que la coja tiene que intentar marcar en la de la otra pareja, que tratarán de defenderla	20 minutos	Dos grupos del mismo tamaño
Reflexión de decisión	Dedicaremos los últimos minutos de la sesión para reflexionar sobre qué estrategias han seguido, cómo lo han hecho, cómo han tomado decisiones y acentuando la necesidad de colaborar como equipo para lograr los objetivos que se proponen en clase	5 minutos	Gran grupo

Anexo 11. Sesión 5 (2)



Anexo 12. Sesión 6 (1)

NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Pases con mensaje	Calentamiento por parejas, realizando pases por la cancha y contándoles algo de su semana o alguna curiosidad de ellos mismos.	5 minutos	Parejas
2x2 con roles	Grupos de seis que se dividirán en tres parejas. Jugarán dos de las tres parejas un dos contra dos durante 5 minutos. La otra pareja apuntará notas para dar feedback a las parejas y mejorar en el siguiente partido.	15 minutos	Grupos de seis
Pilla-pasa	Dos equipos, uno con balón, para pillar, el equipo sin pelota debe pillar al jugador que tenga la pelota del equipo contrario. El equipo con pelota debe evitarlo con pases. A mitad del tiempo se parará para que cada equipo elabore sus propias estrategias para la segunda partida.	15 minutos	Dos grupos de alumnos/as
Círculo de reflexión	Sentados en círculo con un balón que irá pasando de mano en mano. El que tenga el balón dirá qué ha aprendido, algo que le haya dicho alguien cómo sentido cuando le han dicho cómo mejorar.	10 minutos	Gran grupo

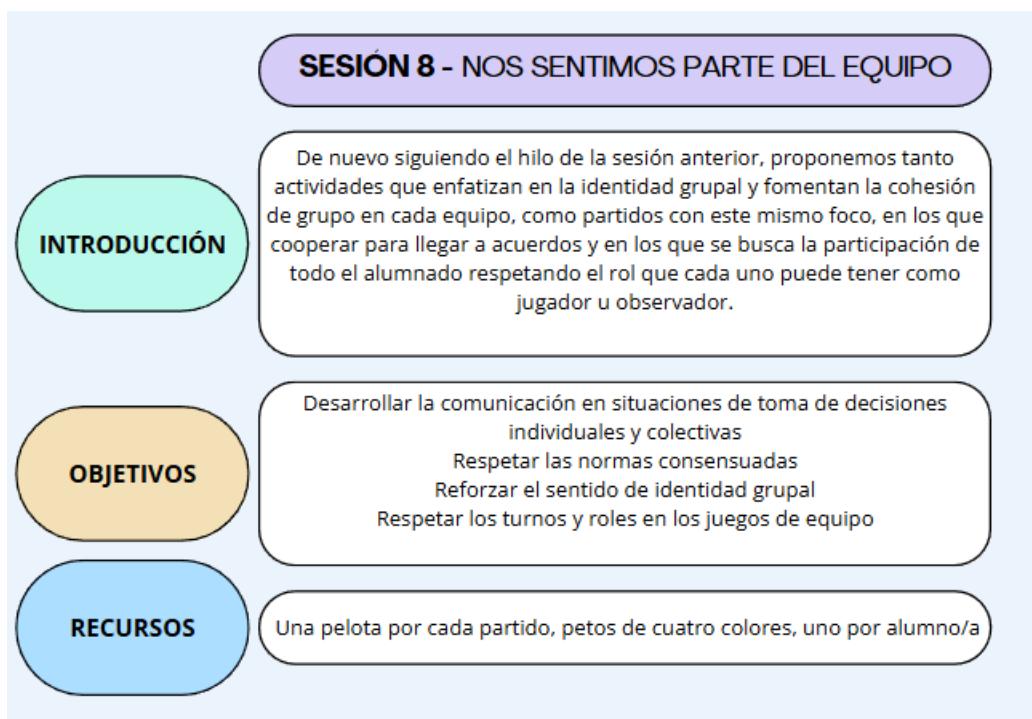
Anexo 13. Sesión 6 (2)



Anexo 14. Sesión 7 (1)

NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Construimos nuestra identidad	Confeccionaremos equipos de cinco alumnos que durante las siguientes sesiones jugarán juntos en diferentes retos y situaciones de partido. Crearán su nombre, un grito de guerra y un calentamiento.	10 minutos	Grupos de cinco
Cooperamos hacia canasta	Situaciones de partidos de tres contra tres, dos de cada equipo descansarán y ellos mismos organizarán los cambios y darán feedback a sus compañeros. Solo podrán tirar a canasta si al menos han realizado cinco pases y los tres que están en pista han tocado la pelota.	15 minutos	Grupos de cinco
Partido multicolor	Jugarán tres contra tres en estos equipos confeccionados anteriormente y de nuevo autogestionan los cambios, pero cada jugador con un peto distinto, con roles diferentes (solo puede tirar, tiene que ir con ojos vendados, solo botar con una mano...).	15 minutos	Grupos de cinco
Partido silencioso	Además de la dinámica anterior, se añade que solo se puede tener comunicación mediante gestos. Solo pueden hablar los compañeros que descansan.	10 minutos	Grupos de cinco

Anexo 15. Sesión 7 (2)



Anexo 16. Sesión 8 (1)

NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Reunión de equipo	Cada equipo se reúne, hace su calentamiento, hablan sobre el juego de la sesión anterior y cómo pueden mejorar. Hacen su grito de guerra y se preparan para jugar.	5 minutos	Grupos de cinco
Partido sin árbitro	Juegan de cada equipo cuatro contra cuatro, dejando uno que irá rotando al ritmo que organicen. No habrá árbitro, así que los dos equipos deben llegar a consenso de quién puede arbitrar, cómo quieren arbitrar, si quieren pitar faltas, fuentes... Harán cambio para jugar con todos los equipos	25 minutos	Grupos de cinco
Partido con objetivos	Juegan de cada equipo un cinco contra cinco, en el que para ganar no hay que marcar la mayor cantidad de puntos si no completar objetivos como realizar el menor número de faltas en el tiempo establecido, lograr que todos los miembros del equipo marquen una canasta, lograr que ciertos alumnos con menos nivel marquen tres canastas...	20 minutos	Grupos de cinco

Anexo 17. Sesión 8 (2)



Anexo 18. Sesión 9 (1)

NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
Juego de observadores	Jugarán dos equipos en cinco por cinco, y los otros dos equipos los observarán y les dirigirán. A mitad del tiempo cambiarán roles los cuatro equipos y se darán un pequeño feedback entre ellos.	20 minutos	Grupos de cinco
¿Qué hemos aprendido?	Cada alumno coge una hoja y un bolígrafo para sentarse con su equipo y por un lado apuntar qué han aprendido en las nueve sesiones sobre el juego en equipo y por qué se sienten orgullosos de su equipo, qué han aprendido sobre sus compañeros y cómo se han sentido con ellos/as.	10 minutos	Grupos de cinco, individual
La palabra final	Cada equipo cerrará la clase poniéndose de acuerdo y definiendo en una frase cómo se han sentido en las sesiones.	5 minutos	Grupos de cinco
Entrega de diplomas	Se entregarán diplomas con mensajes positivos para todos los equipos: mejor compañero de equipo, líder del equipo, mayor espíritu de equipo, más colaborador y jugador más limpio. Cada equipo mostrará sus diplomas y aplaudimos. Si quieren, podrán compartir alguna reflexión.	15 minutos	Gran grupo

Anexo 19. Sesión 9 (2)

The image shows a colorful evaluation checklist titled "EVALUACIÓN LISTA DE COTEJO". The title is at the top center, surrounded by decorative icons like a clock, a book, and a flower. Below the title is a table with seven rows and three columns. The first column contains items related to group behavior, the second column has green "SI" and pink "NO" boxes, and the third column is for "OBSERVACIONES".

ÍTEM	SI	NO	OBSERVACIONES
PARTICIPA ACTIVAMENTE EN LOS JUEGOS Y TAREAS PROPUESTAS			
RESPETA LOS DISTINTOS TURNOS Y ROLES DE LAS ACTIVIDADES			
ESCUCHA Y RESPETA LAS PROPUESTAS DE SUS COMPAÑEROS			
COOPERA PARA RESOLVER PROBLEMAS DE GRUPO			
SE COMUNICA DESDE EL RESPETO CON LOS Y LAS COMPAÑERAS			
HACE POR RESOLVER SITUACIONES DE DESACUERDO O CONFLICTO DESDE LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS			
SE IMPlica EN MOMENTOS DE REFLEXIÓN			

Anexo 20. Lista de cotejo

**EVALUACIÓN
ESCALA DE VALORACIÓN**

ÍTEM	1	2	3	4	5
PARTICIPACIÓN					
COOPERACIÓN CON EL GRUPO					
COMPROMISO CON EL GRUPO					
REFLEXIÓN					

Anexo 21. Escala de valoración 1

**EVALUACIÓN
ESCALA DE VALORACIÓN**

ÍTEM	1	2	3	4	5
EL ALUMNO ES CAPAZ DE REALIZAR PASES CON PRECISIÓN A CORTAS Y MEDIAS DISTANCIAS					
EL ALUMNO PUEDE BOTAR CON AMBAS MANOS Y DESPLAZARSE POR EL ESPACIO					
EL ALUMNO ES CAPAZ DE TIRAR A CANASTA DESDE CORTAS Y MEDIAS DISTANCIAS					
EL ALUMNO PARTICIPA EN LA ELABORACIÓN DEL ATAQUE (NO SE QUEDA ESTÁTICO)					
EL ALUMNO AYUDA A SU EQUIPO A DEFENDER RESPETANDO LOS CONTACTOS CON LOS RIVALES					
EL ALUMNO SE COMUNICA CON SU EQUIPO DURANTE EL JUEGO					
EL ALUMNO SE ADAPTA A LOS CAMBIOS DE ROL EN SITUACIÓN DE PARTIDO					

Anexo 22. Escala de valoración 2