

**Facultad de
Ciencias Humanas y de
La Educación - Huesca
Universidad Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster

**EL VALOR DEL JUEGO COOPERATIVO EN
ALUMNOS DE 2º ESO**

**The value of cooperative play in students of 2nd grade
of Secondary School**

Autor

Mónica Santed Lleonart

Director

Luis García González

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y deportivas.

Especialidad de Educación Física

Curso 2015 - 2016

Índice

1. RESUMEN.....	2
2. ABSTRACT	3
3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	6
5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO	14
6. MÉTODO.....	15
6.1. PARTICIPANTES.....	15
6.2. DISEÑO.....	15
6.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	16
6.4. VARIABLES	17
6.5. INSTRUMENTOS.....	18
6.6. PROCEDIMIENTO	19
6.7. CRONOGRAMA.....	20
6.8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	21
7. RESULTADOS.....	24
8. DISCUSIÓN.....	35
9. CONCLUSIONES.....	38
10. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.....	39
11. BIBLIOGRAFÍA.....	40
12. ANEXOS	44

1. RESUMEN

Los objetivos de este estudio fueron evaluar la adopción de estrategias cooperativas trabajadas con un grupo de adolescentes además de desarrollar una intervención de desafíos cooperativos y evaluar el disfrute que muestran junto con el valor que asignan al juego cooperativo y que percepción tienen sobre la importancia del trabajo en equipo. A partir de los objetivos anteriores se planteó la hipótesis de que los alumnos que habían trabajado con anterioridad estrategias y dinámicas cooperativas serían capaces de afrontar y superar los retos cooperativos con eficacia y eficiencia, mostrando conciencia de los elementos necesarios para el trabajo en equipo.

Para ello, una muestra de 106 discentes de 2º de ESO, con edades comprendidas entre los 12 y 14 años, 51 varones y 55 mujeres, de un centro público de Educación Secundaria de la ciudad de Huesca, participaron en el estudio.

La intervención se compuso de dos partes: una primera toma de contacto de juegos cooperativos para que se familiarizaran con ellos y mostraran actitudes de relación con los compañeros, pudiendo así resolver mejor los desafíos que componen el test de responsabilidad, y una segunda de puesta en común de dinámicas cooperativa para los juegos que formaban éste.

Con el post test se observó que la percepción que tenían los alumnos sobre el test de responsabilidad era buena, pero había aspectos que debían ser mejorados, y que al realizarlo una segunda vez lo superaban con eficacia y eficiencia. Sin embargo, tras los grupos focales vio que los alumnos consideraban más importante el trabajo en equipo que la cooperación, confundiendo en ocasiones las diferencias que hay entre ambos.

Finalmente, cabría decir que a través de la investigación y apoyándonos en la evidencia científica sobre este tema, los desafíos cooperativos pueden ser una buena herramienta a emplear en los centros de enseñanza para conseguir un desarrollo integral de los alumnos.

Palabras clave: juegos cooperativos, test de responsabilidad, aprendizaje cooperativo, diversión, trabajo en equipo.

2. ABSTRACT

The objectives of this study were to evaluate the adoption of the cooperative strategies which were worked with a group of teenagers, as well as developing an intervention of cooperative challenges and assess the enjoyment the teenagers display along with the value they assign to cooperative games and the perception they have about the importance of team work. From the previous objectives, the hypothesis that I lay out is that students who had previously worked cooperative dynamics and strategies would be able to face and overcome the cooperative remains effectively and efficiently, showing awareness of the necessary elements of team work.

To do this, the participants of the study were a sample of 106 learners of 2nd Secondary school course, aged between 12 and 14, 51 boys and 55 girls, all of them from a public secondary education center of the city of Huesca.

The intervention had two parts: the first one consisted of a first contact with cooperative games for the students to get more familiar with them so that they could show their attitudes and behavior with their classmates. By doing this, they could more easily solve the challenges of the test of responsibility. The second part consisted of sharing the different cooperative dynamics for the games of the mentioned test.

Through the post-test it was observed that the perception that the students had about the responsibility test was good, but there were still some aspects to be improved. The second time they did it, they solved it with efficacy and efficiency. However, after the focus groups it was noticed that the students considered the team work more important than cooperation, being sometimes confused about the differences between these two concepts.

Finally, one might say that through research and relying on scientific evidence on this issue, cooperative challenges can be a good tool to be used in schools to achieve a comprehensive development of students.

Keywords: cooperative games, test responsibility, cooperative learning, fun, teamwork.

3. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Durante los años de formación en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, junto con el presente Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas, Artísticas y Deportivas, en la especialidad de Educación Física (EF) he logrado enriquecerme sobre diferentes ámbitos en los que podré trabajar en un futuro. Así, este año mi aprendizaje ha estado centrado en el contexto docente, adquiriendo las competencias suficientes para poder desenvolverme de manera óptima en un centro escolar. Del mismo modo, el presente trabajo, junto con otras asignaturas del Máster, han contribuido a ampliar mi formación en investigación, dado que considero que un buen docente debe basar sus prácticas en evidencias científicas.

La investigación, es un campo en el que me introduje el año pasado, durante el último curso del grado. Fue una primera toma de contacto que me resultó muy gratificante, lo que me animó a continuar este curso con el trabajo que ya había comenzado. De esta manera, el primer año me fue útil para conocer algunos de los procedimientos y herramientas que se utilizan en un estudio de metodología cuantitativa, aprendiendo las técnicas que se emplean para la recogida y posterior análisis de los datos reunidos en una investigación. Este año, para poder ampliar mi formación, me he centrado en la metodología cualitativa, así como los instrumentos y herramientas que se emplean para desarrollar este tipo de estudios.

A lo largo de este apartado me gustaría hacer especial hincapié a las razones que me han llevado a elegir esta modalidad de trabajo. Por un lado, quiero seguir profundizando en el campo de la investigación para poder conocer más sobre las metodologías cooperativas en el aula de EF, sabiendo que los procesos motivacionales del alumnado juegan un rol determinante en la optimización del aprendizaje. Por otro lado, un motivo más que me ha llevado a realización de este trabajo, es que, el AC es considerado una estrategia de enseñanza-aprendizaje que, fomenta logros a nivel académico, social y afectivo-emocional en el alumnado, incluyendo aquellos con necesidades educativas específicas (ACNEES) (Gillies, 2006). De este modo, ligando la investigación con mi formación como docente de EF, he depositado especial interés en aportar evidencias científicas que puedan mejorar mi entorno cercano de trabajo así como mis futuras competencias laborales.

Cabe señalar, que el presente TFM, se encuentra acotado por un marco teórico en el que se hará un análisis sobre la importancia del aprendizaje cooperativo (AC) y el juego cooperativo a lo largo de la secundaria, haciendo además un pequeño recorrido por las teorías socio-cognitivas que justifican los procesos motivacionales que se dan en el ámbito escolar. A partir de esta explicación se proponen unos objetivos específicos del estudio y la correspondiente hipótesis.

Posteriormente, se detallará el método utilizado, haciendo una descripción de la muestra, el diseño, el programa de intervención, las variables medidas y los instrumentos utilizados, exponiendo juntamente el procedimiento y el cronograma seguido, además del sistema de recogida de datos y, el posterior análisis e interpretación de éstos.

Finalmente, se analizan los resultados obtenidos, que permitirán establecer una discusión general de los hallazgos encontrados. Éstos nos llevarán al planteamiento de las conclusiones finales. El trabajo termina con un apartado enfocado hacia aquellos aspectos que en futuras investigaciones se deberían de tener en cuenta para continuar optimizando el valor de las técnicas cooperativas en el aula de EF. En lo referido a las referencias bibliográficas, utilizadas durante el desarrollo del trabajo, referenciadas según la normativa APA, se pueden consultar en el último apartado del TFM, junto a los anexos, en los que se amplía información sobre los instrumentos utilizados y la intervención en el instituto.

Agradecimientos al esfuerzo y trabajo de Luis García, Eduardo Generelo, Javier Sevil y Ángel Abos, que me han ayudado a lo largo de estos meses y IES Sierra de Guara por autorizarnos e involucrarse en el estudio.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los sucesivos gobiernos desde hace más de 25 años ven la cooperación como un elemento central de nuestro sistema educativo. En primer lugar, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE; MEC, 1990), incluía la cooperación como uno de los fines que se perseguía, (e.g. “g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre pueblos”), además de como una de las capacidades a las que contribuirá (e.g. “d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad...”). En segundo lugar, la siguiente Ley Orgánica de Educación (LOE; MEC, 2006) la mantenía entre sus principios y fines (e.g. “e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y...”), además de incluirla como uno de los objetivos fundamentales de la educación secundaria obligatoria (ESO), (e.g. “a)...practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad...”). Finalmente, la actual Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE; MEC, 2013), en la que el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, incluye la cooperación en los distintos documentos que la desarrollan y, al igual que la LOE, como uno de los objetivos de la ESO (e.g. “a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos...”). Así pues, desde el punto de vista legislativo, la asignatura de EF no es excluyente, ya que la ley actual de educación sostiene que, dicha materia puede organizarse en torno a cinco tipos de situaciones motrices, siendo una de ellas la cooperación, en la que se ocasionarán relaciones de cooperación y colaboración con otros alumnos para conseguir un objetivo.

En la actualidad, está surgiendo un cambio de mentalidad en lo referido a la cooperación, según Velázquez (2012), se puede afirmar que el número de publicaciones sobre el empleo de las prácticas de cooperación en las clases de EF han aumentado significativamente. De modo que, la existencia de estos estudios ha facilitado la aplicación de dinámicas cooperativas en las aulas. Johnson y Johnson (2009), señalan que el AC se desarrolló en la década de 1970, surgió debido a las escasas oportunidades que los estudiantes tenían para desarrollar o incluso emplear sus habilidades interpersonales en ambientes tradicionales de aprendizaje, los cuales se caracterizaban por una alta competitividad e individualidad entre el alumnado.

En esta línea, el AC se define como una metodología educativa basada en el trabajo en grupos que generalmente suelen ser heterogéneos, en los que los discentes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo (Johnson y Johnson, 1999). De acuerdo con estos autores, el AC tiene cinco características esenciales: la interdependencia positiva de metas, la interacción promotora cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y el procesamiento grupal, las cuales se desarrollarán con mayor profundidad en líneas posteriores.

Vinculando el AC con nuestra materia de estudio, como señala Lavega, Planas y Ruiz, (2014) puede ser una excelente estrategia pedagógica para favorecer la inclusión en la asignatura de EF, pudiéndose extrapolar del mismo modo a otras asignaturas. De este modo, son numerosos los autores que muestran que la aplicación del AC en EF es útil y eficaz, debido al fomento entre otros, de la integración, las relaciones, la autonomía, la mejora del comportamiento, el rendimiento académico, las habilidades interpersonales, la autoestima y la motivación (Casey y Goodyear, 2015 y Velázquez, 2012). Sin embargo, como indican Velázquez, Fraile y López (2014) hay una escasez de investigaciones orientadas a determinar cuáles son las condiciones que favorecen resultados eficaces con el AC en la práctica docente real y, por consiguiente, sobre qué variables intervenir para maximizar dichos logros. Por eso, para certificar el AC tanto en la práctica actual como futura se debe ir más allá de una noción intuitiva de que el AC “funciona” y empezar a estudiar en otras direcciones en este área (Casey, 2014).

Haría falta hacer alusión a que cada desafío cooperativo, posee una lógica interna, en la que el individuo actúa de forma unitaria con toda su personalidad, poniendo en acción sus dimensiones biológica, afectiva, cognitiva y social, (Lavega, Planas y Ruiz, 2014). De este modo, el AC, además de enfatizar todas las dimensiones de la lógica interna de la tarea lúdica cooperativa, focaliza su dimensión interpersonal, priorizando el trabajo en equipo y las relaciones del alumnado para buscar un objetivo común, en forma de reto, que satisfaga a todos los participantes. Se hace necesario aludir a que, la lógica interna, según Parlebas (2001) constituye el sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente.

Mencionar que, Velázquez (2012), señala que aquellas metodologías cooperativas en las que en un grupo de 4-5 alumnos, cada uno tiene un papel específico (i.e., equipos de

aprendizaje, Grineski (1996)) en ocasiones forman grupos con menor rendimiento motor, éstos son los más conflictivos y los que tienen menor compromiso con las responsabilidades individuales. Incluso los mismos alumnos en su intervención reconocen esta razón como la principal en su bajo rendimiento. Así, Julián (2009) defiende que la manera de actuar del docente influirá, entre otras cosas, en el disfrute que el alumno tenga en la realización de actividad física, asimismo, éste influenciará también en el modo en que los alumnos resolverán los desafíos cooperativos.

De este modo, es conveniente señalar las diferencias existentes entre el juego cooperativo y el AC, ya que como señala Velázquez (2009) tienen unas diferencias muy marcadas. A pesar de estas diferencias, los jóvenes entienden como sus experiencias son relevantes, significativas y transferibles a través del trabajo conjunto, sin la necesidad de aprender de la instrucción directa del profesor (Bähr y Wibowo, 2012). Estas diferencias son enumeradas en la Tabla 1 y ampliadas a continuación.

Tabla 1. *Diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2009).*

JUEGO COOPERATIVO	APRENDIZAJE COOPERATIVO
Actividad puntal	Metodología: práctica pedagógica extendida en el tiempo.
Principal objetivo: diversión Evaluación opcional.	Principal objetivo: aprendizaje. Evaluación indispensable
No es necesaria la presencia de los cinco componentes esenciales del AC	Necesaria la presencia de los cinco componentes que le caracterizan.
No existe opción entre las acciones de los participantes	Puede haber competición intergrupala.

En primer lugar, el AC es una metodología (i.e., una práctica pedagógica más prolongada en el tiempo) mientras que el juego cooperativo es una actividad más puntual que en pocas ocasiones se prolonga más allá de una clase. En este sentido, Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016) señalan a través de una investigación de Velázquez (2013) que lo que muchos docentes denominan AC en realidad únicamente son juegos cooperativos empleados en ocasiones puntuales, sesiones o actividades que se plantean de manera complementaria a las clases de EF (e.g., semanas o días culturales, actividades extraescolares entre otros) de ahí remarcar la importancia de diferenciar entre uno y otro. En segundo lugar, el AC lleva consigo algo que aprender, a diferencia de que el juego tiene como finalidad principal el disfrute en una actividad lúdica con ausencia de oposición entre las acciones de los participantes.

En tercer lugar, en el AC deben estar presentes los cinco elementos esenciales (i.e., la interdependencia positiva de metas, la interacción promotora cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y el procesamiento grupal), por el contrario en el juego cooperativo una o varias de esas características pueden no estar presentes sobre todo, la responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades para el aprendizaje, debido a que en un juego cooperativo una persona puede decidir tener un comportamiento pasivo y a pesar de ello el grupo lograr el objetivo del juego, un aspecto que no podría suceder en una situación de AC. En cuarto lugar, la presencia de la competición no se puede dar nunca en el juego cooperativo, sin embargo algunas técnicas de AC sí que pueden contener fases de competición intergrupala. Así pues, en esta investigación se tratará de analizar cómo a través del juego cooperativo, los alumnos muestran mayor o menor diversión y que valor asignan a la cooperación y al trabajo en equipo en la asignatura de EF.

Finalmente, hay que decir que el juego cooperativo en las clases de EF es un paso hacia delante en esta metodología. Para ello los docentes deben entender que es un adelanto en el camino y no el final de éste. Y pensar que el juego cooperativo puede ser un magnífico recurso para la resolución de problemas o para ayudar a los alumnos que tienen dificultades en determinados aspectos motrices, afectivo-sociales, cognitivo, etc. Convirtiéndose éste en AC cuando los alumnos aprenden con, de y para sus compañeros (Metzler, 2011).

Velázquez (2013), señala que, el AC es trabajo realizado obligatoriamente en grupo. No obstante, no basta con esta característica sino que para poder hablar de AC tiene que

haber una corresponsabilidad en el aprendizaje (i.e., la responsabilidad es común a dos o más personas). De este modo, parece necesario establecer bajo qué circunstancias el trabajo en equipo puede ser considerado AC, siendo, como señala Velázquez (2009), el AC la suma del trabajo en grupo y el aprendizaje individual de cada uno de los componentes del grupo. Para saber cuándo el trabajo en equipo es considerado AC la literatura científica plantea cuatro enfoques principales: conceptual (Johnson y Johnson, 1999), curricular (Slavin, 1977), estructural (Kagan, 1990) e instrucción compleja (Cohen, 1992), y un quinto enfoque complementario a los anteriores, que será en el que nos centraremos nosotros. Mencionar que, Deutsch (1949) señala que todos estos enfoques identifican la interdependencia positiva de metas como una condición necesario que ayudará al trabajo en equipo.

En este enfoque integrador, se completa con los diferentes aspectos destacados del resto de enfoques que son fundamentales para la efectividad del trabajo en grupos de AC. Así pues, considera como primer elemento que debe estar presente, la interdependencia positiva, sabiendo que puede haber diferentes combinaciones, de rol (instrucción compleja), de tarea (enfoque estructural) y de recompensa (enfoque curricular), entre otros.

Como segundo elemento que se encontrará en cualquier actividad de AC, está la interacción promotora, la cual deberá fomentar en los discentes la voluntad de trabajar juntos, lo que da lugar a una participación activa. Los factores más importantes de este elemento son la orientación al aprendizaje y que haya una participación equitativa.

El tercer factor, serán las habilidades interpersonales, las cuales estarán acompañadas de la interacción grupal, contribuyendo así también al rendimiento de los grupos de AC.

Como se viene diciendo en líneas anteriores el AC, busca promover el aprendizaje individual a través del trabajo en grupo. Así pues, la cuarta condición necesaria será asegurar la igualdad de oportunidades para que todos aprendan de todos. Siendo necesario que el grupo disponga de los materiales suficientes para solucionar la tarea propuesta haciendo uso de diversas habilidades que cada alumno podrá aportar para la resolución de la actividad planteada.

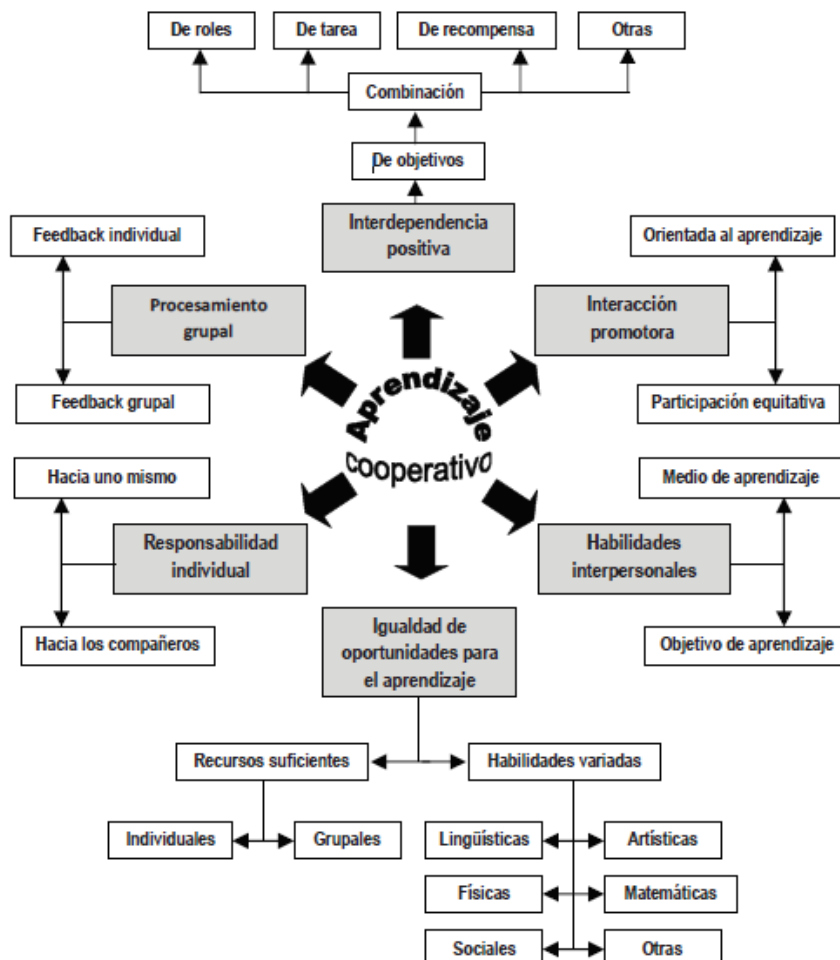
El quinto componente, será la responsabilidad individual, los alumnos son más responsables cuando no solo se evalúa el trabajo grupal sino que además también se tiene

en cuenta el de todos y cada uno de los miembros del grupo. Esto se puede llevar a cabo a través de coevaluaciones o evaluaciones compartidas con el docente.

Finalmente, el procesamiento grupal será el sexto componente imprescindible en el AC, éste se entiende como una valoración de todo el proceso para identificar las conductas que se dieron durante en trabajo grupal, tanto a nivel individual como colectivo, referido a la tarea y a las interacciones dentro del mismo grupo, relacionar dichos comportamientos con sus consecuencias y generar un proceso de reflexión y de toma de decisiones, que concluya con una serie de compromisos de mejora.

En el esquema siguiente (Figura 1), se observa una relación entre el AC con sus cinco características esenciales y se añade un aspecto muy importante en este modelo pedagógico, la igualdad de oportunidades para el aprendizaje, puesto que dependiendo de los recursos de los que se dispongan en el centro escolar y de las diferentes asignaturas que se quieran implicar en este modelo de aprendizaje, las habilidades serán más o menos variadas, surgiendo así el enfoque integrador.

Figura 1. Enfoque integrador del aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2013).



Siguiendo con el AC, Velázquez (2012), con su intervención sobre los efectos de la aplicación del AC en EF, corrobora muchas otras investigaciones que defienden que siempre y cuando se cumplan las condiciones requeridas, el AC es eficaz no sólo en términos de rendimiento motor, sino también emocional y social. Asimismo, señala que a través de éste se consigue mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, aumento de las habilidades sociales y actitudes pro-sociales y la inclusión de los ACNEES. En la misma línea, Goodyear y Casey (2015) consideran que el AC tiene un impacto en los estudiantes en la competencia física, la comprensión cognitiva, las habilidades sociales y el desarrollo afectivo.

Así, el AC por un lado, puede contribuir a la satisfacción de las NPB, es decir, la autonomía, la competencia y la relación (Deci y Ryan, 2000), teniendo efectos sobre aquellos niños que están más desmotivados o tienen más dificultades en realizar las actividades, ya que observan que después del trabajo cooperativo son capaces de hacerlo, lo que les llevaría a percibirse competentes, consiguiendo como argumenta Wang (2012), que los alumnos que vivencien el AC tengan una mayor motivación del logro. Por otro lado, los valores vinculados a este modelo pedagógico, el AC, son: la empatía, el respeto, los equipos de trabajo, etc. éste sirve para fomentar esas buenas relaciones, de las que se vienen hablando durante todo el marco teórico (Dyson, 2001).

Del mismo modo Fernández-Río, Sanz, Fernández-Cando y Santos (2016), han demostrado que el AC aplicado de forma continuada puede aumentar la mayoría de los tipos de motivación autodeterminada e intrínseca en los alumnos de educación secundaria. Mencionar que, cuando se aplica durante un periodo de tiempo prolongado producen cuatro aspectos positivos; cooperación, relación, disfrute y novedad. A pesar de esto sigue siendo una problemática por parte del profesorado la aplicación de estos modelos pedagógicos por la falta de familiaridad, ya que es un método novedoso. A pesar de eso habría que mencionar como dice Velázquez (2009), que las actividades y metodologías cooperativas han dejado de ser algo minoritario y alternativo en las clases de EF a convertirse en un recurso más al alcance del profesorado. Sí que es necesario aludir que la mayor parte de las publicaciones están orientadas a describir diferentes juegos cooperativos.

Los ámbitos básicos que se vienen mencionando a lo largo de todo el marco teórico son trabajados también por los desafíos cooperativos, los cuales se definen según Fernández-Cando (2009) como una actividad cooperativa que presenta una motivación

especial, que produce una tensión bastante alta durante su transcurso y cuando se logra supone una sensación de logro, semejante a un éxito deportivo, a diferencia de estos porque se consigue como consecuencia de la implicación y el esfuerzo de todos los miembros del grupo, y sin que sea necesaria la derrota y el fracaso del equipo adversario.

Siguiendo en la línea de esta misma autora, en todos los desafíos hay algo en común, que los alumnos deben volver a comenzar en caso de incumplir alguna de las sencillas normas que se les plantean al inicio del juego. Lo que significa que los fallos son situaciones para corregir la estrategia y volverlo a intentar, de manera que no se vincula a un fracaso sino a un resultado permanente. Así pues, para que los alumnos logren los retos es necesario que piensen una estrategia, compartan dichas ideas con sus compañeros y finalmente decidan una forma común de actuar, con el fin de pasar todos juntos a la acción.

Finalmente, no es necesario extenderse más sobre el AC ni las características y ventajas que las actividades cooperativas llevan consigo, sin embargo me gustaría remarcar las cuatro circunstancias que se dan particularmente en una de sus metodologías, los desafíos definidos con anterioridad (Fernández-Río 2009). En primer lugar, habrá una reflexión y diálogo constante, ya que es necesario invertir tiempo para encontrar una estrategia, mencionar que cuanto mayor es el grupo mayor tendrá que ser el tiempo invertido en la organización. En segundo lugar, habrá una solución de problemas, los desafíos cooperativos suponen una metodología que se puede definir como “solución de problemas cooperativos”. En tercer lugar, deberá haber una ayuda omnipresente de los alumnos, ya que estos retos requieren el máximo de ayuda para lograrlos. Finalmente, la enorme gratificación que se siente cuando se consigue superar el juego planteado, la alegría de repartir la responsabilidad del éxito entre todos los componentes del equipo.

A partir de este marco teórico en que se pone de manifiesto la importancia y trascendencia del AC en las aulas de EF, sirviendo de precedente los juegos y desafíos cooperativos, se plantean los siguientes objetivos e hipótesis.

5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Los objetivos del estudio fueron:

- Evaluar la adopción de estrategias cooperativas trabajadas anteriormente con un grupo de adolescentes.
- Desarrollar una intervención de juegos/desafíos cooperativos y evaluar el disfrute-diversión de los estudiantes en EF, además del valor que asignan a la cooperación y al trabajo en equipo.

Así, la hipótesis planteada en la investigación es, que los alumnos que han trabajado con anterioridad estrategias y dinámicas cooperativas serán capaces de afrontar y superar los retos cooperativos con eficacia y eficiencia y mostrarán mayor conciencia de los aspectos necesarios para trabajar en equipo.

6. MÉTODO

6.1. PARTICIPANTES

La muestra de investigación la integraron 106 alumnos del Instituto Educación Secundaria (IES), Sierra de Guara (Huesca).

Los alumnos fueron de género masculino (n=51) y femenino (n=54). Los discentes tenían edades comprendidas entre los 12 y 14 años, ya que eran alumnos de 2º de ESO. Se estudiaron las cinco clases que componían dicho curso.

6.2. DISEÑO

Consistió en un diseño cuasi-experimental, sin grupo control en el que las cuatro clases formaron un único grupo experimental, sin aleatorización de los sujetos, ya que se llevó a cabo la intervención con todos los alumnos de 2º de ESO, sin excepciones.

Se aplicó un programa de intervención, el cual se compuso de tres sesiones, realizadas durante una tutoría y dos clases de EF, las cuales se detallarán en el siguiente apartado (i.e., programa de intervención).

Para las dos primeras sesiones se emplearon los grupos de los diferentes cursos de 2º ESO, mientras que para los grupos focales (GF) se hicieron dos conjuntos por clase, haciendo en tres ocasiones, agrupaciones mixtas, y en otras dos, por géneros, para que fuera más representativo.

Se realizó únicamente un post test tras la intervención, para observar el efecto que había tenido, en los discentes implicados, la sesión de puesta en común de dinámicas cooperativas y el test de responsabilidad.

Los GF tenían como finalidad recoger las opiniones que los alumnos tenían sobre las dificultades, facilidades y soluciones del test de responsabilidad comprobando así la idoneidad de éste, además del valor que asignaban a la cooperación y la percepción que tenían sobre el trabajo en equipo.

6.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

La sesión inicial se desarrolló en una clase de EF, fue utilizada para que los alumnos tuvieran una primera toma de contacto con juegos cooperativos diferentes de los que componen el test de responsabilidad, Anexo 1, los juegos fueron la cuerda canguro, supervivientes en la lava y el ciempiés, el objetivo final de esta sesión era, iniciar a las discentes en los juegos cooperativos. De modo que, antes de realizar el test de responsabilidad se preparó a los alumnos para crear un ambiente favorable para la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad (Pujolás, 2008).

La siguiente sesión se realizó en una clase de tutoría, en ésta se hizo un recordatorio de los desafíos cooperativos que componían el test de responsabilidad, que se habían realizado el año anterior, para que después pasarles una planilla, Anexo 2, para que propusieran por grupos de 4-5 alumnos estrategias y dinámicas para conseguir los retos cooperativos, al final de la clase se hizo una puesta en común con el resto de compañero.

Finalmente se desarrolló en una sesión de EF el test de responsabilidad, que como se ha dicho en líneas anteriores, ya lo habían hecho en el curso anterior. El tiempo que se les dio para lograr los desafíos que se les proponían disminuyó en comparación al curso 2014/2015, ya que se había dedicado una clase para pensar y poner en común estrategias para que salieran mejor dichos juegos. Durante la puesta en acción de los juegos cooperativos los docentes e investigadores no intervenían en ningún momento, unicamente en caso de que un alumno se lesionara, para parar el juego, o en caso de que se incumpliera alguna norma, ya que tenían que comenzar de nuevo. Mencionar que, no se resolvían dudas que tuvieran que ver con aclaraciones de cómo conseguir el reto propuesto.

Tabla 2. *Estructura seguida en la intervención del instituto.*

SESIÓN	CLASE	OBJETIVO
1	Educación Física	Toma de contacto otros juegos cooperativos
2	Tutoría	Estrategias y dinámicas Test de Responsabilidad
3	Educación Física	Test de responsabilidad

La última fase de la investigación se centró en obtener datos suficientes que permitieran analizar la situación a investigar, se utilizó como principal fuente de recopilación de los GF con las diferentes clases de 2º ESO. Fueron GF semi-estructurados en los cuales el entrevistador recogió la información siguiendo un guión preestablecido, el cual sufrió variaciones mínimas en función de las respuestas y la información recogida.

Los GF se realizaron en las clases de los alumnos en sesiones de tutorías, de manera que el entrevistador se adaptará al horario de los alumnos. Intentando que los discentes percibieran un ambiente de colaboración entre el informante y el entrevistador. Dicha entrevista tuvo como base un guión previsto, Anexo 3. Visionado y revisado por tres expertos en EF y en investigación educativa. Mencionar que, el tiempo disponible para la discusión fue de 55 min (tutoría), entre organización de grupos y la explicación del procedimiento que se iba a seguir, se le dedicó a la puesta en común 40 – 45 min.

Las GF se dividirán en tres partes, la primera, el valor que asignan al test de responsabilidad, se le dio un tratamiento superfluo como consecuencia de que se le dedicó una sesión anteriormente solamente a este tema. La intención fue centrarnos en la segunda y tercera parte del análisis, es decir, en el valor que asignan al trabajo en equipo y qué percepción tienen de la importancia del trabajo en equipo.

En lo referido a la manera de organizar los grupos, se hicieron dos conjuntos en cada clase, en 2º A y B fueron grupos mixtos, hechos por nosotros previamente, atendiendo al perfil de los alumnos, para intentar que los grupos salieran equitativos se siguieron los siguientes criterios género, afinidad/amistad, evitación de conflictos, gente participativa con iniciativa, etc., mientras que en 2º C y D fueron grupos separados por género.

6.4. VARIABLES

Las variables de la investigación a las que nos hemos referido a ellas como categorías generales son las siguientes:

Diversión – Disfrute, según la Real Academia Española la diversión es la acción y efecto de divertir como consecuencia de un recreo, un pasatiempo, etc., mientras que el disfrute es percibir o gozar la utilidad de algo. Mandigo y Thompson (1998) señalan que, la

diversión que se experimenta en las escuelas puede ser una variable importante, determinante para el éxito académico y para que los adolescentes no abandonen ni las escuelas ni la práctica de actividad física.

Cooperación, según Fernández-Río y González (1998), es una actitud que junto con la cohesión se desarrolla a través del AC, dejando de lado la competición, lo que contribuye a hacer relaciones más fuertes y de este modo tener éxito en el objetivo final que se les plantea. Los discentes deben identificar la cooperación como una dinámica en la que todo el mundo logra su objetivo cuando todos/as contribuyen a alcanzar el objetivo común.

Percepción de la importancia del trabajo en equipo, según Blanco (2006), la acción conjunta y la ayuda mutua que aporta el trabajo en equipo, requiere que cada miembro comprenda y practique, sobre todo, la complementariedad. Al mismo tiempo se debe tener en cuenta que el trabajo en equipo necesita cierta experiencia para afrontar y superar los conflictos que se les plantean. Por otro lado, Castillo (2010) sostiene que el trabajo en equipo resulta frecuente en las clases de EF, esto depende de la organización y el desarrollo de las actividades que se proponen en las clases

6.5. INSTRUMENTOS

- Grupos focales

En primer lugar, se hicieron GF con los diferentes alumnos, las cuales sirvieron como POST-TEST, tras la vivencia de los desafíos cooperativos en la clase de EF. Los GF son reuniones de un grupo de personas, entre 6 y 12, con un moderador, investigador o analista, encargado de hacer preguntas y dirigir la discusión, la labor de éste es encauzar la discusión para que no se aleje del tema de estudio, mencionar que las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en que los participantes se sienten cómodos y libres de hablar y comentar sus opiniones.

A partir de la descripción de los objetivos de la investigación y de conocer a los participantes de ésta, se planifico el desarrollo de la entrevista. Los GF fueron de carácter cualitativo, es decir, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que

tienen los informantes respecto a sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus palabras (Taylor y Bogdan, 1987).

Se pretendió que nuestros GF se parecieran lo máximo posible a una charla entre los compañeros de clase y el entrevistador, el cual presentó una actitud empática. A pesar de ser una charla, este rasgo no impidió que los GF siguieran un guión.

Para la preparación del guión, en primer lugar, las cuestiones se organizaron y secuenciaron según su contenido y el objetivo al que iban destinadas y en segundo lugar, se hizo una reformulación de éstas según la concreción que se había hecho de la información que se quería obtener a través de éstas

6.6. PROCEDIMIENTO

Para recoger la información, en primer lugar se contactó con el equipo directivo del centro público donde se llevó a cabo la investigación. Se informó tanto a éste como al profesor de EF y a los tutores de 2º de ESO de los objetivos del estudio y de la hipótesis que nos planteábamos. Seguidamente, se les pidió consentimiento a los tutores para hacer la puesta en común de estrategias para el test de responsabilidad y la entrevista final sobre éste y al profesorado de EF para impartir dos sesiones de juegos cooperativos. Del mismo modo, se consiguió el consentimiento informado de los padres para poder llevar a cabo dicha investigación.

Se realizó una intervención, sin grupo control, a lo largo de una secuencia de tres sesiones, las cuales estuvieron vinculadas a las clases de EF y a una sesión de tutoría. La división de las clases para los GF se observa en la Tabla 3, en la cual se aprecian los grupos que se seleccionaron para el análisis de datos con sombreado gris.

Tabla 3. *División de los GF en la tercera sesión.*

	2º A	2º B	2º C	2º D	2º PAB
Grupos	Mixto	Mixto	Chicos	Chicos	Mixto
	Mixto	Mixto	Chicas	Chicas	Mixto

6.7. CRONOGRAMA

En este punto se concretan las diferentes actividades que se llevaron a cabo y que orden se siguió para que la investigación pudiera salir adelante.

Habría que hacer especial mención al momento de la intervención y la recogida de datos en el instituto, los cuales se llevaron a cabo durante el mes de febrero. Pudiendo así los meses siguientes dedicarlos en primer lugar, a la transcripción de los GF, en segundo lugar, al análisis e interpretación de los datos y finalmente, a la extracción de los resultados. De manera que podíamos comenzar a sacar las primeras conclusiones del estudio y elaborar la memoria final de la investigación.

Tabla 4. *Temporalización seguida en la realización del TFM.*



6.8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Las grabaciones de los GF se transcribieron textualmente y se empleó el análisis de contenido para concretar las categorías. Este procedimiento fue deductivo e inductivo, ya que tras establecer los objetivos e hipótesis de la investigación y hacer el guión, pasaron a designarse las familias, las cuales fueron completadas tras la lectura de las transcripciones. Así pues, todos los aspectos significativos o los conceptos relacionados con nuestras familias fueron listados, para lograr tener mayor concreción de los aspectos a analizar, estos se agruparon en categorías, aquellos términos que no fueron agrupados en categorías pasaron a ser una de éstas directamente. Los datos fueron manejados y organizados a través del “Atlas.ti.6.2.”, paquete de software cualitativo, con el que se analizaron todas las transcripciones de los GF

Se redujeron las categorías, agrupando éstas en una única familia que tuviera un nexo común. Por lo tanto, al final de este proceso se definieron tres grandes temáticas, satisfacción del programa, valor de la cooperación y la percepción de la importancia del trabajo en equipo, compuesta por categorías que se completaban con subcategorías. Las diferentes familias y categorías se concretan a continuación, haciendo un análisis más exhaustivo en la Tabla 6.

A. Satisfacción con el programa, para comprobar la visión positiva y negativa que los alumnos tenían de la intervención que se había llevado a cabo y que juegos habían percibido como más fáciles y más difíciles además de las soluciones que exponían para conseguirlos. Las categorías en las que se divide esta familia son:

- Disfrute – Diversión, en esta categoría se han diferenciado dos subcategorías, la subcategoría de diversión y la de aburrimiento, teniendo cada una de ellas de manera específica cada uno de los juegos que se habían propuesto en la tercera sesión.
- Idoneidad del test de responsabilidad, en el que se observan tres subcategorías dos de ellas hacen alusión a las dificultades y facilidades que han encontrado en los diferentes juegos y otra en la que los alumnos proponen dinámicas para solucionar los desafíos cooperativos. Además de

tratarse se utilidad que le vieron a la sesión 2, de puesta en común de estrategias con las que lograr los juegos.

B. Valor de la cooperación, para saber qué opinión tienen sobre la trascendencia que tiene la cooperación y que estrategias son las adecuadas para conseguir el objetivo que se les propone. Las categorías que se diferencian son:

- Importancia de la cooperación.
- Estrategias de cooperación.

C. Percepción de los alumnos de la importancia del trabajo en equipo, para observar diferencias en referencia a la familia anterior, sabiéndoles si ven necesaria esta metodología de trabajo, haciéndoles hincapié en dos categorías:

- Importancia del trabajo en equipo.
- Dinámicas propuestas.

Tabla 5. Familias, categorías y subcategorías, con ejemplos durante los GF

FAMILIA	CATEGORIA	SUBCATEGORÍA	EJEMPLOS PARA IDENTIFICAR DURANTE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN
Satisfacción con el programa	Disfrute-diversión	Los diferentes juegos del test de responsabilidad	<i>A mí, no se a mí sí que me ha gustado lo que se ha hecho</i>
	Aburrimiento		<i>Ninguno, ninguno.</i>
	Idoneidad del test de responsabilidad	Facilidades	<i>Nos hemos entendido mucho mejor (...), siempre que había alguien que lo explicaba y así nos podemos comunicar mejor.</i>
		Dificultades	<i>Es que no hacen caso. Ósea es que no hacen nada.</i>
		Soluciones	<i>Si no hubiéramos pensado tanto en ganar (...) hubiera costado eso un minuto y (...) lo hubiéramos conseguido”</i>
		Utilidad sesión 2	<i>Las cartulinas nos han ayudado, ósea ha salido mucho mejor (...)</i>

Valor de la cooperación	Importancia de la cooperación		<i>Porque si no cada uno haría lo que quisiera, uno haría una cosa, otro otra (...)</i>
	Estrategias de la cooperación	Escuchar	<i>Sí, porque es muy necesario escucharse porque si no tuviéramos oídos no podríamos vivir.</i>
		Compañerismo	<i>Se coopera con compañerismo.</i>
		Hablar	<i>Hablar de todo, que todos lo hablen (...).</i>
		Objetivo	<i>(...) Era simplemente tener claro el objetivo.</i>
		Líder	<i>(...) que haya como un líder. Que lleve la voz (...).</i>
Percepción de la importancia del trabajo en equipo	Importancia del trabajo en equipo		<i>Podríamos hacer trabajos en equipo, y saber coordinarnos mejor (...).</i>
	Dinámicas propuestas	Compañerismo	<i>Compañerismo es la clave.</i>
		Pensar	<i>Pensar entre todos estrategias.</i>
		Escuchar	<i>Escuchar todas las ideas, y si uno se equivoca en una idea pues tampoco echarle la bronca (...)</i>
		Coordinación	<i>Lo que es más importante la coordinación.</i>
		Hablar	<i>Si hablarán entre todos lo sacarían (...)</i>
		Objetivo	<i>Lo primero que hay que hacer (...) es saber qué es lo que me pide</i>

7. RESULTADOS

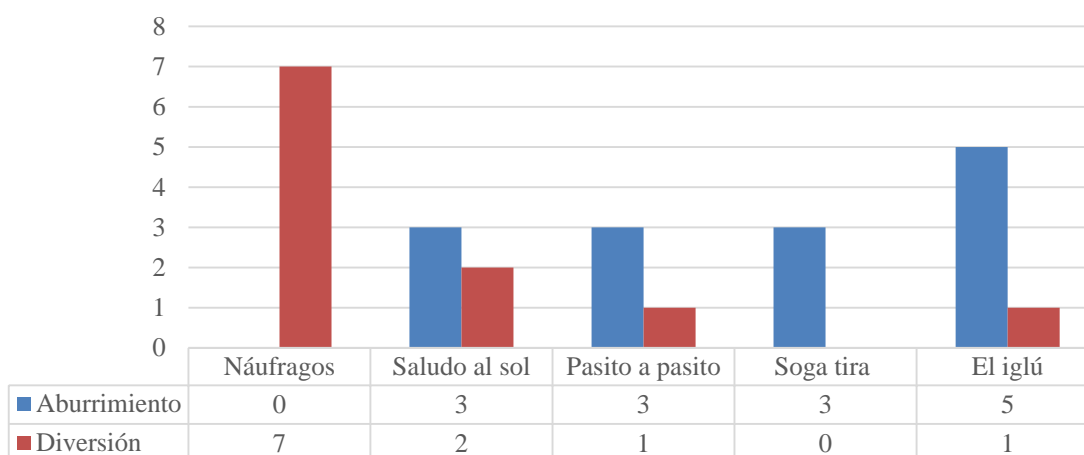
Los resultados del estudio sobre la idoneidad del test de responsabilidad, Anexo 4, se obtienen, atendiendo a las dificultades y facilidades que proponen los alumnos tras la realización de éste y a las soluciones a las que llegan durante los GF. Además de la percepción de los estudiantes tienen sobre la cooperación y el trabajo en equipo, valorando la importancia que le otorgan a cada concepto y las dinámicas que proponen para conseguir actuar de manera cooperativa y en equipo. En el trabajo se han realizado tres grandes grupos, explicados en el apartado anterior, los cuales se tratarán a lo largo de este punto de manera separada.

Mencionar, por un lado, que se han empleado seudónimos para mantener tanto el anonimato de los discentes, y por otro lado, que los datos representan los pensamientos de los alumnos tras experimentar tres sesiones relacionadas con juegos cooperativos.

SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA

En primer lugar, haciendo alusión a la categoría de diversión-disfrute y aburrimiento, en el Gráfico 1 se observa que a los alumnos el juego que más les divirtió fue el de náufragos en apuros (7 registros), siguiéndole de saludo al sol (2 registros) y finalmente del de pasito a paso y el iglú con una mención cada uno. Por el contrario, el juego que más aburrido les pareció fue el del iglú (5 registros), después saludo al sol, pasito a paso y soga tira (3 registros).

Gráfico 1. *Análisis del disfrute-diversión de los alumnos en el Test de Responsabilidad.*



Tras los GF con los alumnos se registró que algunos de ellos pensaban que aquellos juegos con mayor dificultad eran los que más les divertían, ya que les hacía involucrarse y pensar más.

Los más fáciles puede que sean los más aburridos porque tienen menos dificultad (alumna - GF 4)

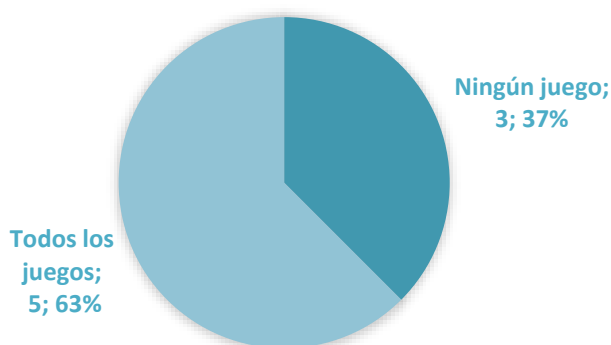
Siguiendo con estas dos categorías, otra cuestión que se abordó para evaluar la idoneidad del test de responsabilidad fue si les habían gustado todos o ninguno de los juegos. Los resultados que salieron fueron, como se observa en el Gráfico 2, que hubo más alumnos a los que les gustaron todos los juegos (63%) que a los que no les gustaron ninguno los desafíos plateados (37%). No fueron muchos los alumnos que hablaron sobre este rasgo (5%) pero sí que pensamos que se puede extrapolar al global de los alumnos debido a las opiniones generales que se observaron durante los GF.

A mí me han gustado todos los juegos mucho porque lo hemos hecho muy bien el grupo y (...), hemos hecho todos bien (alumno – GF 2).

Me gustaron todos porque también aprendimos a jugar más en conjunto en vez de individualmente, entonces pues aparte de divertirnos, aprendimos (alumno – GF 3).

A mí sí que me ha gustado porque ha estado muy chulo (...) (alumno – GF 5).

Gráfico 2. Opinión de los alumnos sobre el test de responsabilidad.



Siguiendo con la tercera categoría, idoneidad del test de responsabilidad, cabe diferenciar varias subcategorías. Por un lado, las dificultades y facilidades con las que se encontraron los alumnos y las soluciones que propusieron a éstas y, por otro lado, la utilidad que los discentes consideran que ha tenido la segunda sesión del programa.

En cuanto a las dificultades, los discentes señalaron que el hecho de tener un tiempo limitado para conseguir los desafíos, hace que estén nerviosos y que sea más complicado conseguirlos.

Nos pusimos todos un poco nerviosos ya que íbamos contrarreloj (...), no sabíamos que hacer y cada uno tenía dos cosas en la mente (...) (alumna – GF 2).

También influyen mucho los nervios (...) aunque no te metan tanta presión (...) siempre puedes cometer fallos (alumno – GF 3).

Por el contrario, observaron como aspecto positivo que sea el segundo año que realizan el test de responsabilidad lo que les facilitó la comunicación

A mí lo que más me ha gustado este año ha sido que nos hemos entendido mucho mejor y ha sido todo más fácil, siempre que había alguien que lo explicaba y así nos podemos comunicar mejor (alumna – GF 2).

A partir de estas dos subcategorías, se propusieron soluciones para lograr que fuera más fácil conseguir los desafíos que se les propusieron. Entre ellas, mencionaron, que es importante que no estén obligados a hacerlos y que tengan ganas de realizarlos.

Disposición para hacerlo porque si a alguien le obligan hacer algo, es mucho más difícil que lo haga bien que, que si quieren hacerlo (...) si te gusta lo que estás viendo y demás pues sí que lo harás mejor (alumno – GF 3).

La opinión de los alumnos en lo referido a la utilidad que tuvo la sesión previa al test de responsabilidad fue muy dispar, ya que hubo alumnos que señalaron que si les había resultado favorable como consecuencia de que cuando se está en grupos reducidos es más fácil ponerse de acuerdo.

Sí, porque nos pusimos de acuerdo (...) Cuando estamos menos es más fácil dialogar (...) (alumna – GF 4).

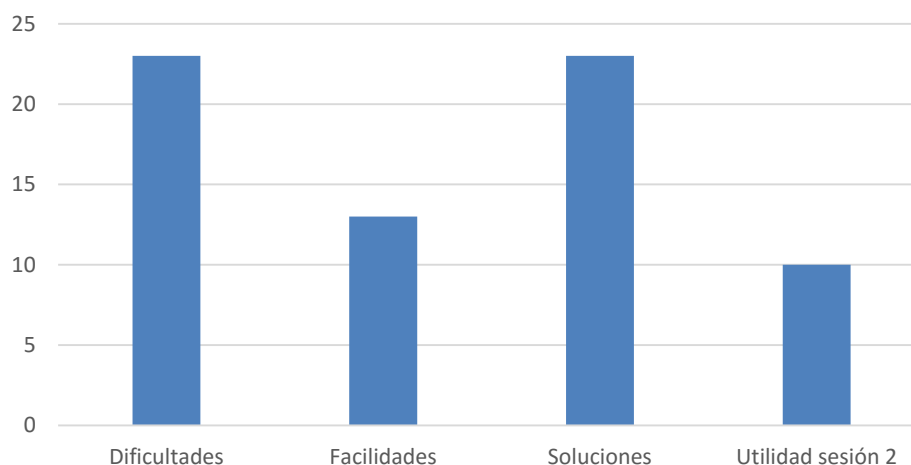
Mientras que otros indicaron que no les había servido para una mejor resolución de los juegos, porque se dieron soluciones que eran evidentes, no se hizo caso a la hoja e incluso plantean que hubiera sido interesante dejar tiempo justo antes de comenzar el desafío.

No, porque dimos muchas opiniones y muchas eran ya obvias(...) tendríamos que haber tenido como cinco minutos o tres antes de hacer el juego, para dar nuestras opiniones y pensar lo que íbamos a hacer antes de empezar a jugar (alumna – GF 2).

No, porque no nos acordábamos de nada de lo que pusimos y luego improvisábamos (alumno – GF 3).

Concluyendo con esta categoría, como se observa en el Gráfico 3, son más las dificultades que las facilidades que encuentran los alumnos, no solo a la hora de superar los juegos del test de responsabilidad sino también en las dinámicas cooperativas y el trabajo en equipo. Por ese motivo, son más las soluciones que encuentran para resolver de manera óptima los desafíos cooperativos. Finalmente, como se han dicho en líneas anteriores las alusiones en lo referido a las facilidades que les proporciono la sesión dos a los alumnos son muy dispares.

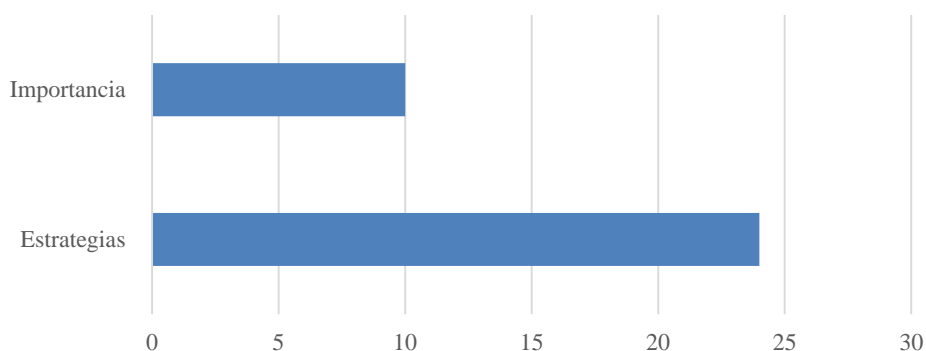
Gráfico 3. Registros sobre la categoría, idoneidad del test de responsabilidad.



VALOR QUE ASIGNAN LOS ALUMNOS A LA COOPERACIÓN

En segundo lugar, la familia del valor que asignan a la cooperación tiene dos categorías. Por un lado, la importancia que los alumnos le asignan (10 registros) y, por otro lado, las estrategias que proponen para llevarla a cabo de manera óptima (24 registros).

Grafico 4. Registros sobre la familia, valor de la cooperación.



Como se observa en el Gráfico 4, para la primera de éstas no hay muchas menciones, así pues aunque sí la ven importante no es excesivamente relevante para ellos. Lo que indicaban era que, no siempre se pueden hacer todos los trabajos individualmente y que de esta manera consigues tener cierta coordinación con el resto de los compañeros del grupo y de la clase. Algunas de las alusiones que hacen son:

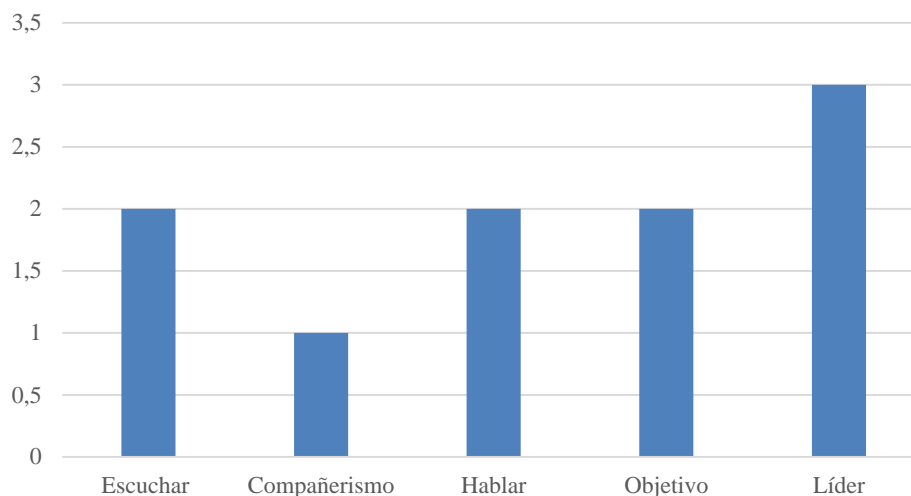
Yo creo que sí que es importante, porque no todas las cosas se pueden hacer solo. Entonces si lo hacemos en conjunto pues a veces se hacen más fácilmente (alumno – GF 3).

Sí que es importante porque si no te descoordinas con los demás y nos caemos todos, y a volver a empezar (alumno – GF 3).

Sí, porque es muy necesario escucharse (...) (alumno – GF 5)

La segunda de éstas, las estrategias que plantean los alumnos, es numerosa, ya que al final de las transcripciones nos encontramos con 21 menciones a esta categoría. Al concluir cada grupo focal, los alumnos llegaban a una serie de conclusiones, a partir de las cuales se obtuvieron las siguientes subcategorías que se observan en el Gráfico 5.

Gráfico 5. Registros sobre la categoría, estrategias de la cooperación.



En este gráfico se observa que la estrategia en la que más coinciden los alumnos es en la necesidad de que haya un líder que guie al resto del grupo. Así lo explican durante una conversación entre cuatro discentes que justifican los puntos positivos y negativos de que haya un líder.

Que haya como un líder, que lleve la voz y entonces, todos le hagan caso (...)
(alumno 1 – GF 3).

(...) Para que todos nos coordinemos juntos lo de haber un líder no me parece lo más apropiado porque siempre cogen al que mejor creen que va a ser el líder y luego todos le llevan la contraria (...) (alumno 2 – GF 3).

(...) Si hay un líder que sea alguien que le tenemos como respeto porque si no, (...) (alumno 3 – GF 3).

Que no sólo haya líder hacia uno sino hacia todos (alumno 4 – GF 3).

Tras esta primera estrategia, plantean que hay que hablar con los compañeros, escucharlos y tener claro el objetivo para poder superar los desafíos, estas dinámicas fueron mencionadas tres veces cada una durante los GF Finalmente, se hizo alusión al compañerismo, de modo que durante la puesta en común de las estrategias y a la hora de la práctica, no se quedara uno fuera del grupo.

Hablar de todo, que todos lo hablen y que no se quede uno fuera que no haga lo que tiene que hacer, que todos nos centremos en lo que vamos a hacer (alumna – GF 1)

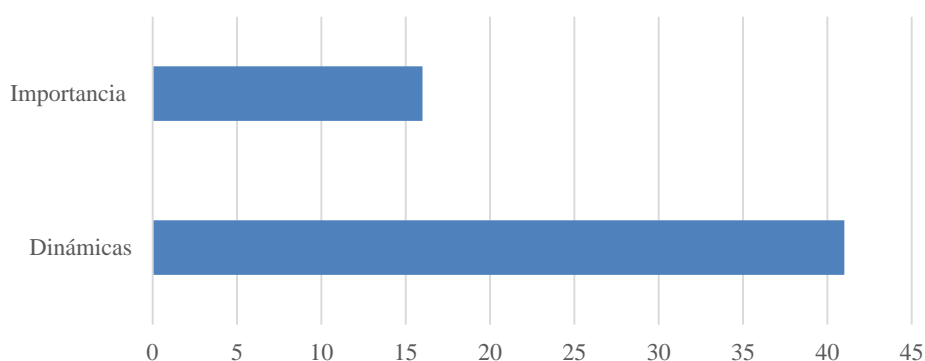
Entre las diferentes dinámicas de cooperación propuestas también hicieron comparación entre cómo les había salido el año anterior curso 2014/2015 y este año, señalando que en este segundo intento se habían comunicado y había aplicado aspectos primordiales para lograr los juegos.

La primera vez no lo conseguimos porque no nos comunicábamos bien, pero este año hemos tenido una buena comunicación y poco a poco lo hemos hecho y hemos entrado en el tiempo. escuchar a una persona, que dé su opinión y que el resto le escuche y así sucesivamente antes de empezar el juego y ya al empezar el juego intentar de, intentar hacer las opiniones que hemos dado y así podemos ir adelantando un poco y conseguir el juego (alumna – GF 2).

PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO

En tercer lugar, la familia referida a la percepción que los alumnos tienen de la importancia de trabajar en equipo también se divide al igual que la anterior familia en dos categorías, la importancia del trabajo en equipo y las dinámicas que los alumnos proponen para que pueda salir adelante ese trabajo en equipo con los compañeros. En el Gráfico 6, se puede observar que hay más menciones referidas a las dinámicas que a la importancia del trabajo en grupos.

Grafico 6. *Percepción de la importancia del trabajo en equipo.*



Comenzando por la importancia que los alumnos otorgan a éste, se manifiesta en cuantiosas ocasiones, ya que hicieron hasta 16 menciones sobre esta categoría a lo largo de los GF. En referencia a esto, se debería de hacer en primer lugar, alusión a una de las opiniones de una alumna, en la que expone que no solo es importante para el trabajo del instituto sino también para extrapolarlo a la vida laboral en la que se tendrán que desenvolver en un futuro.

Pienso que es importante trabajar en equipo porque la vida normal hay personas adultas que trabajan en oficinas y eso y yo pienso que para una reunión tienen que estar todos en grupo y dar ideas y es muy importante (alumna – GF 1).

En segundo lugar, se debería exponer una de las conversaciones que mantuvieron en uno de los grupos sobre los aspectos que aporta o no el trabajo en equipo.

Trabajar en grupo es importante (...) hay uno en el grupo que sí que lo sabe hacer. Entonces si hablarán entre todos lo sacarían (...) (alumno 1 – GF 3).

(...) Fundamental a largo de la vida en la universidad, en los trabajos, con los compañeros (...) (alumno 2 – GF 3).

(...) Que te toque en un grupo con personas que nunca has estado y que aprendas a convivir con ellas y luego si te tocan más adelante pues ya sabrás cómo lidiar (...) (alumno 1 – GF 3).

(...) que el trabajo en equipo nos va hacer falta toda la vida es verdad pero tampoco siempre, hay otras cosas (...) que no dependen tanto de los demás (alumno 3 – GF 3).

(...) es fundamental porque en un trabajo en el futuro si tú un día no puedes ir tú, puedes hablar con un compañero e intercambiar los días de trabajo (alumno 2 – GF 3).

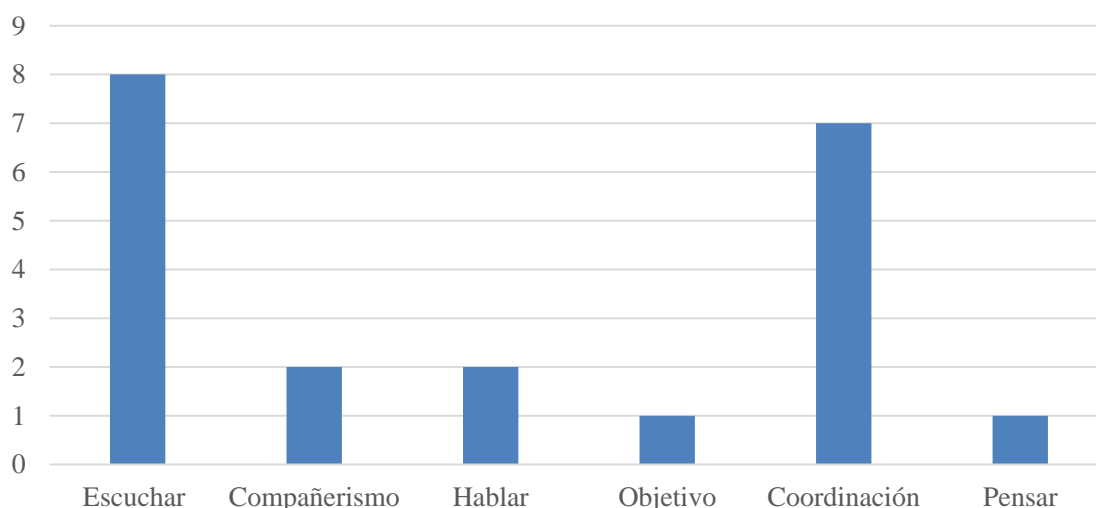
Pero yo no te digo que no sea importante, yo te digo que no hay que depender siempre de los demás (...) (alumno 3 – GF 3).

Pero no vas a depender nunca de los demás si tú también haces para ellos (alumno 2 – GF 3).

Pero es que no siempre hay que colaborar con los demás porque a veces hay que hacerlo sólo, hay que ser autosuficiente (...) (alumno 3 – GF 3).

Siguiendo con la segunda categoría, dinámicas propuestas, es el tema en el que los alumnos se han mostrado más participativos, ya que hay 41 menciones en este apartado. Cada grupo focal llegó a unas conclusiones de las cuales se obtuvieron las subcategorías que se observan en el gráfico 7, algunas de ellas coinciden con las de la familia de cooperación.

Gráfico 7. Registros sobre las subcategorías, dinámicas propuestas para el trabajo en equipo.



De este modo, las dinámicas más importantes para trabajar en equipo son, en primer y segundo lugar, escucharse entre los integrantes del equipo (8 registros) y coordinarse con el resto del grupo (7 registros), respectivamente

Saber escuchar, lo que más importa la coordinación y saber escuchar a los demás. Y si dice uno una buena idea hacerlo todos igual no cada uno que haga lo que quiera (...) (alumno – GF 2).

Lo más importante en el equipo es la comunicación (...) porque un equipo tiene que tener comunicación porque si no hay, comunicación tampoco hay

coordinación y si no hay coordinación ni comunicación no hay un equipo (alumno – GF 2).

Ponernos de acuerdo con lo que tenemos que hacer, ósea no gritar y hablar entre los miembros del grupo (alumna – GF 4).

Siguiendo con esta categoría, no hay que olvidarse del compañerismo (2 registros), de hablar con todos los compañeros, evitando gritar (2 registros) y finalmente, de tener claro el objetivo (1 registro) y pensar cómo se va a conseguir aquella situación que se les plantea (1 registro).

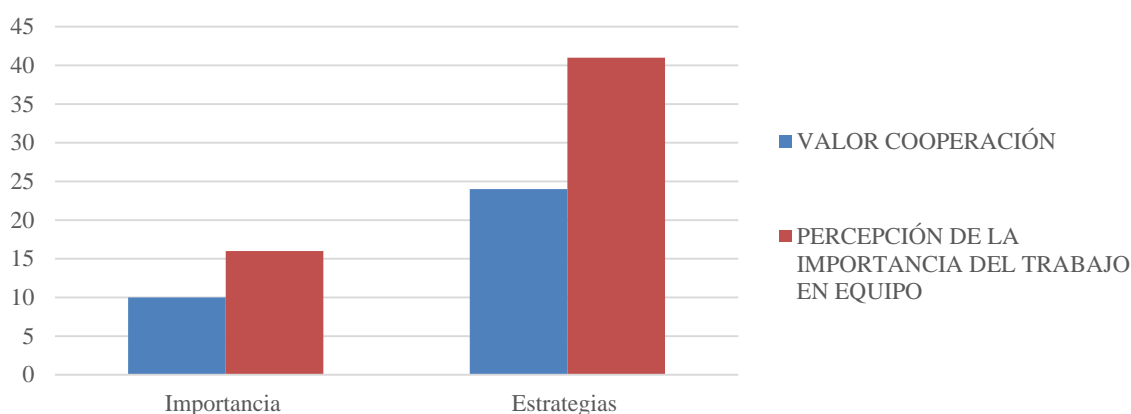
Compañerismo, no echarle la culpa al que se equivoca (alumna – GF 1).

Pensar entre todos estrategias, estar todos juntos, que no se quede ninguno apartado. Que todos somos iguales y todos tenemos que aprender cosas (alumno – GF 1).

(...) Saber qué es lo que me piden y elaborar una estrategia, después saber cómo lo voy a hacer (...) (alumno – GF 2).

Así pues, si pasamos a comparar el valor que asignan a la cooperación y la percepción que tienen de la importancia del trabajo en equipo se observa en el Gráfico 8, según las menciones de los alumnos, que es más trascendental el trabajo en equipo habiendo seis alusiones más que a la cooperación y, en lo referido a las estrategias que proponen hay una mayor distancia entre el número de dinámicas que se les ocurren siendo del trabajo en equipo 41 y de la cooperación 24. Llevando estas cifras a unos resultados totales de, 34 registros en la cooperación y 57 en el trabajo en equipo

Gráfico 8. Comparación de registros entre la cooperación y el trabajo en equipo



En lo referido a los resultados que los alumnos obtuvieron el curso académico actual y el 2014/2015, se hará una breve descripción de los desafíos que lograron el año pasado a diferencia de los que han alcanzado este curso, es necesario mencionar que este año los tiempos de los que disponían para conseguir los desafíos disminuyeron dependiendo de la dificultad de los juegos.

Como se observa en la Tabla 6, por un lado, el año anterior, náufragos en apuros no lo consiguió ninguna clase, mientras que este año lo han superado el 50% de las clase, del mismo modo ocurre en el iglú ya que, cuando estaban en primer curso unicamente lo logró un clase mientras que este año han superado el desafío tres de las cuatro clases y, sucede en menor medida en el desafío de pasito a paso, debido a que el año pasado lo superó una clase y este año fueron dos grupos los que alcanzaron el reto. Es necesario decir que, al cuarto grupo se le dio una segunda oportunidad, ya que habían conseguido todos los juegos en tiempos records y de esta manera si superaban todos los juegos su percepción de competencia sería máxima

Por otro lado, no ha habido diferencias en los juegos de saludo al sol y soga-tira cooperativo, ya que todos los grupos lo consiguieron este año y el anterior también, sí que haría falta hacer alusión a que el tiempo empleado para lograr los desafíos fue menor.

Tabla 6. Comparación de los resultados en el test de responsabilidad del curso académico 2014/2015 y 2015/2016.

	1. Náufragos en apuros		2. Saludo al sol		3. Pasito a pasito		4. Soga-Tira cooperativo		5. El iglú	
Tiempo permitido	10	5	5	2	5	3	5	3	5	2
2º A-PAB	NO	NO	SI	1.42	NO	NO	SI	2.30	NO	NO
2º B	NO	4.47	SI	1.01	SI	2.04	SI	1.49	NO	1.25
2º C	NO	NO	SI	2.00	NO	NO	SI	2.15	NO	1.58
2º D	NO	2.44	SI	1.20	NO	NO / SI	SI	2.20	SI	1.15
Curso académico	2014 2015	2015 2016	2014 2015	2015 2016	2014 2015	2015 2016	2014 2015	2015 2016	2014 2015	2015 2016

8. DISCUSIÓN

Los objetivos principales de la investigación fueron, por un lado, evaluar la adopción de estrategias cooperativas trabajadas anteriormente con un grupo de adolescentes, y por otro lado, desarrollar una intervención de juegos/desafíos cooperativos y evaluar el disfrute-diversión de los estudiantes en EF, además del valor que asignan a la cooperación y al trabajo en equipo.

Como hipótesis se planteó, que los alumnos que han trabajado con anterioridad estrategias y dinámicas cooperativas serán capaces de afrontar y superar los retos cooperativos con mayor eficacia y eficiencia, y mostrarán mayor conciencia de los aspectos necesarios para trabajar en equipo.

Con los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, podemos establecer que en general, no les ha llevado a un mejor desarrollo durante estos desafíos. Esto puede deberse a una carencia de compromiso y preocupación por el resto de los compañeros, además de una falta de desarrollo de capacidad crítica, y falta de habilidades y capacidades, demandadas actualmente en la sociedad, como son el trabajo en equipo y la tolerancia (Ovejero, 1990). De modo que, haría falta hacer alusión a la necesidad de plantear estrategias cooperativas para favorecer comportamientos positivos como son la cooperación, las relaciones con los demás, el disfrute y la novedad, entre otros. Cabría mencionar que, a pesar de que no fue de gran utilidad la puesta en común de estrategias y dinámicas, muchos alumnos recordaban algún aspecto de los juegos que se habían hecho el año anterior, aun habiendo participado en un estudio de corta duración. Lo que indica, en línea con el estudio de Velázquez (2012), que el desarrollo de este tipo de intervenciones a lo largo del tiempo genera cierto recuerdo en los estudiantes. En esto influirá, la implicación y el papel del docente, como señalan Dyson y Strachan (2000), la confianza, la autoestima y la motivación en muchos casos dependerán de los profesores y de la interpretación que hagan los alumnos del aprendizaje y las mejoras, y de la finalidad con la que se hacen las actividades.

En segundo lugar, la evaluación que se ha hecho de la satisfacción con el programa, principalmente de la diversión que han experimentado los alumnos es neutra, debido a que hay una valoración positiva y negativa de algunos juegos, por lo que unos se podrían mantener y otros se podrían cambiar. Para que la intervención tuviera mayor efecto sobre

ellos sería necesario hacer un programa longitudinal en el que se pudiera influir más sobre las experiencias de los alumnos, pasando así al AC y no quedándonos solo en desafíos cooperativos, en los que hay menor compromiso de aprendizaje, como señala Velázquez (2013). Sin embargo, el juego cooperativo puede ser un buen medio para aplicar la lógica de la cooperación a la resolución de problemas y, al mismo tiempo, permite reforzar dicha lógica insistiendo en aquellos aspectos en los que el alumnado tenga más dificultades. Este proceso simbiótico (i.e., de dependencia mutua muy fuerte), nos posibilitará avanzar hasta un nivel superior en el que el alumnado emplee sus recursos cooperativos no solo para superar retos en un ambiente lúdico sino también para aprender a través de él (Metzel, 2011). Esta neutralidad se debe, principalmente, a la gran diferencia que hay entre la satisfacción con unos y con otros juegos. Haría falta destacar que, en base a los resultados, cuanto más desafío mayor satisfacción, aunque tal vez no deba estar condicionada por el tiempo de ejecución.

Centrando la atención en las estrategias que plantearon los alumnos como importantes en la cooperación, se hace necesario mencionar la necesidad de que hubiera un líder. La habilidad de liderazgo, establecido por los alumnos, es una de las razones que influye en los alumnos para cooperar y mostrar empatía y respeto por sus compañeros de equipo (Dyson, 2001). Este suceso hace que, los discentes con dificultades de aprendizaje y que a menudo suelen desvincularse de las lecciones (e.g., las niñas descontentas), estén incluidos en las tareas y en la resolución de los desafíos (Goodyear y Casey, 2015).

Con relación a la evaluación y valoración del trabajo en equipo por parte de los discentes, haría falta hacer alusión a la dificultad que ha habido durante todo el programa de intervención a diferenciar perfectamente entre el término de cooperación y el de trabajo en equipo.

Lo que nos lleva a pensar que los alumnos hicieron más menciones sobre el segundo término debido a que es un concepto que escuchan más a menudo y lo ven más familiar. Fue más cuantioso el número de estrategias planteadas para el trabajo en equipo, haciendo alusión de manera reiterada a la necesidad de escucharse entre todo el grupo y conseguir así una buena coordinación, ya que al ser toda una clase completa la que debe cumplir el desafío puede haber ideas muy buenas e interesantes, que faciliten la colaboración y aportación de todos y ayuden así, a resolverlo y alcanzar la meta que se les propone.

De modo que, en futuras investigaciones sería necesario establecer una diferencia más marcada entre estos dos términos con el fin de tener unos resultados más exhaustivos, y que todos los participantes supieran en qué circunstancias se habla de AC y cuando de trabajo en equipo. A pesar de esta confusión en diferenciar entre AC y trabajo en equipo, es lógico aplicar dinámicas cooperativas que ayuden a los alumnos a relacionarse con sus compañeros, consiguiendo así una mayor percepción de competencia de todos los participantes y a ser más autónomos como grupo, para tomar decisiones juntos. Llevando consigo un aumento de tareas de los alumnos lo que requerirá que tomen más decisiones y responsabilidades (Castillo, 2010).

Por tanto, lo que se quiere y pretende con este tipo de intervenciones es enfocar a los discentes no solo hacia juegos y desafíos cooperativos, sino ir más allá, seguir el camino hacia el aprendizaje cooperativo y concienciar también a los profesores para que formen a los alumnos de manera que pierdan la visión individualista y egoísta, que esta tan en auge en la sociedad actual. Pasando así, a ser todos uno, actuando como conjunto sabiendo que de esa manera se podrá llegar más lejos.

Aplicando estas situaciones, en diferentes contextos y momentos, no únicamente de manera puntual, para que haya mayor aprendizaje y compromiso motor, haciendo que los alumnos se conciencien en mayor medida de la importancia de cooperar y trabajar en conjunto, con otros, para conseguir objetivos comunes, pudiendo aportar cada uno algo propio.

9. CONCLUSIONES

En base a los resultados, la principal conclusión que se puede extraer de esta investigación es la importancia del juego cooperativo en el desarrollo integral del alumnado, entendiendo éste como un paso hacia el AC.

Asimismo, a través de la segunda sesión podemos afirmar que todos los implicados fueron capaces de participar en los retos cooperativos que se les proponían, realizando más o menos aportaciones para la consecución de estos, dependiendo del interés que tenían en alcanzar el objetivo propuesto. Señalar que, cada juego tenía una lógica interna diferente, lo que ocasionó que los alumnos tuvieran diferentes reacciones afectivas, cognitivas y sociales.

Con relación directa a los resultados, este tipo de actividades fomentan algunos aspectos pedagógicos importantes, como la coordinación, la necesidad de escucha, respetar a un sujeto que ejerce de líder o coordinador, etc., elementos que tendrán transferencia a su desarrollo en la sociedad. A través de estos estudios se comprende mejor el potencial pedagógico que tienen los juegos cooperativos en las clases de EF, tanto en la mejora de las relaciones al actuar como un equipo, como en la inclusión de todos los discentes sin diferencias, aportando al profesorado diferentes herramientas que aplicar en un contexto real. De modo que, a través de la intervención se puede poner de relieve que, el aprendizaje que en muchas ocasiones experimentaron los alumnos fue consecuencia de la ayuda del resto de los compañeros. Ellos mismos descubrieron estrategias útiles para afrontar los desafíos, consiguiendo así los objetivos plateados, y fueron conscientes de la necesidad de organizarse, de escuchar a sus compañeros, etc., siendo participativos y mostrando actitudes de cooperación

Concluyendo, se necesitan más investigaciones para saber cuál es el verdadero aprendizaje de los alumnos y cómo deben emplear dicho modelo los docentes para que éste sea óptimo, así lo señalan Goodyar y Casey (2015) cuando dicen que el AC como modelo pedagógico requiere más estudios sobre los efectos en los estudiantes, las metodologías de los profesores, las estructuras del AC y también del modo en que los factores contextuales de cada centro escolar limitan o facilitan el empleo del AC. Finalmente, unas de las soluciones que se pueden sugerir como mejora de la investigación es una mayor concienciación del profesorado de la importancia y trascendencia que el AC tiene en el desarrollo de los estudiantes.

10. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

En primer lugar, a pesar de ser el segundo año que trabajo en el campo de la investigación, este curso me he introducido en la investigación cualitativa, por tanto, debo destacar mi inexperiencia con este tipo de metodología. El hecho de que el estudio solo tenga una muestra de 106 alumnos hace que los resultados y conclusiones no sean extrapolables a otros contextos, y deberá de ceñirse a su contexto específico (i.e., IES Sierra de Guara, 2º ESO). Así pues, en futuras investigaciones, no solo se debería aumentar el tamaño de la muestra sino que además se debería de contar con un grupo control para que tuviera mayor validez externa.

En segundo lugar, convendría aplicar esta investigación en otros contextos y con otros grupos, de manera que se observaran las diferentes conductas que la intervención produce en los discentes y poder garantizar los resultados de nuestro estudio en otros contextos. Del mismo modo, realizar un trabajo más a largo plazo (i.e., un programa longitudinal), ya que como señala Velázquez (2012) en una de sus intervenciones, conforme van pasando las sesiones de AC los tiempos de espera son menores y por tanto, se aprovechan mejor las sesiones y los alumnos aprenden más. Además, se podrían emplear los desafíos que hemos propuesto, ya que podrían ser un recurso idóneo para utilizarlo como evaluación inicial al comienzo del curso para conocer así, el clima de clase y las relaciones interpersonales entre el alumnado.

Asimismo, los GF podrían haberse realizado no solo como un post test al final de la intervención sino también como un pre test, de manera que se hubiese estudiado no solo a nivel situacional sino también a nivel contextual la percepción que los discentes tenían sobre, el test de responsabilidad, la cooperación y el trabajo en equipo. El hecho de que, la investigación se haya realizado con discentes con los que ya se había trabajado en otras ocasiones hace que se tenga una idea del perfil de alumnos con el que íbamos a trabajar.

Finalmente, habría que mencionar la confusión que los alumnos tenían en lo referido a los términos de cooperación y trabajo en equipo, por tanto, en investigaciones futuras la idea sería incorporar el trabajo en equipo como una dinámica cooperativa para evitar las confusiones que se han dado en este estudio.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Bähr, I. y Wibowo, J. (2012). Teacher action in the cooperative learning model in the physical education classroom. In B. Dyson y A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*, 13, 27–41.
- Blanco, P. (2006). El rompecabezas cooperativo para adquirir competencias de desarrollo personal y social en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 1.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34.
- Casey, A. y Goodyear, V. (2015) *Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature*, 67(1), 56-72,
- Cohen, E. G. (1992). *Restructuring the classroom: Conditions for Productive Small Groups*. WI: Center on Organization and Restructuring Schools – Wisconsin Center Education. Consultado el 16 de diciembre de 2015 en <http://www.eric.ed.gov>. Documento: ED347639
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deutsch, M. (1949). A theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281.
- Fernández, J. (2015). Desafíos físicos cooperativos en EF: una unidad didáctica basada en las emociones, el disfrute y las relaciones interpersonales. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 37, 9-23
- Fernández-Río, J. y González, C. (1998). Aproximación teórico-práctica a la cooperación como metodología en el aula de Educación Física. La importancia de su inclusión en el currículum de los estudios de Educación Física de la diplomatura de

- Magisterio. In *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de educación y escuelas de Magisterio. Badajoz, 4 al 7 de junio* (pp. 247-254).
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206
- Fernández-Río, J., Sanz, N. Fernández-Cando, J, y Santos, L. (2016). Impact of sustained cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17.
El enlace para este artículo es: <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- García Ferrando, M., Lagardera, F., y Puig, N. (2005). Cultura deportiva y socialización. En M. García Ferrando, F. Lagardera, y N. Puigs (Eds.), *Sociología del Deporte* (pp. 69-96) Madrid: Alianza Editorial.
- Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á, y Moreno, J.A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 365, 677-700.
- Goodyear, V. y Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the ‘honeymoon’ of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186–203.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics. *Education Review*.
- Johnson, D. y Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Johnson, D. y Johnson, R.T. (1999). Aprender juntos y solos. *Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Julián, J. A. (2009). *Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de educación física, sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente*. Tesis


- doctoral, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- Julián, J.A., Abarca-Sos, A., Aibar, A., Peiró-Velert, C., y Generelo, E. (2010). La observación sistemática como instrumento de análisis del clima motivacional en Educación Física. *European Journal of Human Movement*, 25, 119-142
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15
- Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Mandigo, J. L. y Thompson, L. (1998). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. *Physical Educator*, 55, 145-159.
- Metzler, M. (2011). *Instructional model for Physical Education*. Education. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). Ley de ordenación general del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 38, 28927-28942.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Ley orgánica de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 3(1), 169-546 [BOE del 3 de enero de 2015].
- Moreno-Mucia, J. A. y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moreno-Murcia, J.A., Hernández, A, y González-Cutre, D (2009). Complementando a teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.


- Moreno-Murcia, J.A., Conde, C. y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 40, 18-27.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Slavin, R. (1977). *Student teams and achievement divisions: effects on academic performance, mutual attraction and attitudes*. (Informe nº 233). Baltimore, MD: John Hopkins University. Consultado el 16 de diciembre de 2015 en <http://www.eic.ed.gov>. Documento: ED154020.
- Taylor, S. J, y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, capítulo 1. (14 ed.). Barcelona: Paidós.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico comentado en praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave. Barcelona: Graó.
- Velázquez, C. (2009). Aprendizaje cooperativo: aproximación teórico-práctica aplicada a la educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 29, 19-31.
- Velázquez, C. (2012). Analysis of the Effects of the Implementation of Cooperative Learning in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Velázquez, C., Fraile, A. y López, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 29, 19-31.
- Wang, M. (2012). Effects of cooperative learning on achievement motivation of female university students. *Asian Social Science*, 8(15), 108–114.


12. ANEXOS


ANEXO 1. Juegos del Test de Responsabilidad.


- Naufragos en apuros
- Saludo al sol
- Circulo andador (pasito a paso)
- Soga-tira
- El iglú

Nombre	NAUFRÁGOS EN APUROS	Tiempo (minutos)	10
Tipo de juego	Cooperativo		
Edad	+ 5	Nº de Participantes	-
Material	Colchonetas quitamiedos		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar. - Desarrollo de la práctica motriz intensa. - Mejora de la espontaneidad. 		
Descripción	Esquema		
<p>Los niños empezarán en un extremo del espacio y se les dirá que son supervivientes del naufragio y que tienen que llegar al otro extremo, donde estarán tres voluntarios que tienen que ayudarles a que lleguen todos donde están ellos. El juego consiste en pasar al otro extremo (la isla) empleando las colchonetas, se tiene que llegar sin tocar, ni pisar en ningún momento el suelo, si se toca el suelo vuelve toda la clase al principio.</p>			
<p><u>Observaciones:</u> si un alumno toca el suelo vuelve a empezar.</p>			

Nombre	SALUDO AL SOL	Tiempo (minutos)	5
Tipo de juego	Juego Cooperativo, de contrapeso		
Edad	8 – 12	Nº de Participantes	6 – 12
Material	Cintas “elásticas” (tira circular de loneta).		
Objetivos	- Desarrollo del equilibrio entre compañeros.		
Descripción	Esquema		
<p>Se colocan los participantes formando un círculo con una tira de lona por detrás de la espalda.</p> <p>El juego consiste en que deben inclinarse lo máximo hacia atrás estando en equilibrio, después extender los brazos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se hace en dos partes. - Todos los del grupo se tienen que meter dentro de la cinta. - La prueba estará conseguida cuando toda la clase al mismo tiempo consiga poner los brazos oblicuos al suelo. - Si se caen no se consigue la prueba - Se tienen que repartir la mitad en cada cinta. 			
<u>Observaciones:</u> hay que intentar que los grupos sean mas o menos equilibrados.			

Nombre	PASITO A PASO	Tiempo (minutos)	5
Tipo de juego	Cooperativo, sensorial y táctil		
Edad	+12	Nº de Participantes	10 – 12
Material	–		
Objetivos	- Saber andar con los compañeros.		
Descripción	Esquema		
<p>Todos los participantes se colocan en un círculo, como si estuvieran sentados en una silla: con la cadera bajada, encima de los muslos de un compañero, el cual hará lo mismo.</p> <p>Cuando todos estén preparados y se hayan colocado formando un círculo cerrado, intentarán dar vueltas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir toda la clase andar pasito a pasito. - La única condición es que cada uno, todos tienen que estar sentado en las rodillas de un compañero. 			
<p><u>Observaciones:</u> es importante no tener a los participantes apoyados sobre las rodillas de los otros compañeros, puesto que se cargan mucho la piernas.</p>			

Nombre	SOGA TIRA	Tiempo (minutos)	5
Tipo de juego	Juego Cooperativo y desarrollo anatómico		
Edad	+ 10	Nº de Participantes	Grupo numeroso
Material	Cuerda (soga)		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Implicación conjunta en el juego - Cooperación con los compañeros 		
Descripción	Esquema		
<p>Se hacen dos equipos (equilibrados), y cada uno se pondrá en uno de los extremos de la soga.</p> <p>El juego consistirá en que los participantes se irán inclinando lentamente hacia atrás a la vez con el fin de conseguir un equilibrio entre todos.</p> <p>Pautas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todo el mundo tiene que estar enganchado en la cuerda pero no vale estar de pie tienen que estar oblicuos al suelo - Cuando estén todos quietos se hace foto. 			
<p><u>Observaciones:</u> hay que tener cuidado con que los alumnos suelten la cuerda repentinamente, puesto que los del otro grupo se caerían y podrían hacerse daño.</p>			

Nombre	EL IGLÚ		Tiempo (minutos)	5
Tipo de juego	Cooperativo			
Edad	6 – 12	Nº de Participantes	8 – 20	
Material	Paracaídas			
Objetivos	- Fomentar la diversión realizando el juego juntos.			
Descripción	Esquema			
<ul style="list-style-type: none"> - Con un paracaídas se tienen que organizar entre toda la clase para hacer un iglú, el juego esta conseguido si el iglú tiene forma de semi-círculo. - Todos tienen que estar dentro del paracaídas. - Todos tienen que estar sentados en el suelo y no vale sostenerlo con las manos 				

ANEXO 2. Plantilla estrategias y dinámicas test de responsabilidad.

<p>Nombres grupo:</p> <p>Portavoz del grupo:</p>	<p>Náufragos en apuros</p> 	<p>Saludo al sol</p> 	<p>Pasito a paso</p> 	<p>Soga-Tira</p> 	<p>El iglú</p> 
<p>Criterios de éxito</p>	<p>Todos los miembros del grupo deben llegar al otro lado con ayuda de dos quitamiembros. Ningún miembro del grupo puede tocar el suelo.</p>	<p>Todos los miembros del grupo deben permanecer saludando al sol inclinando sus cuerpos y con los brazos levantados.</p>	<p>Todos los miembros del grupo deben permanecer en las rodillas de otro compañero y caminar al unísono.</p>	<p>Todos los miembros del grupo deben tirar de la cuerda inclinando sus cuerpos.</p>	<p>Todos los miembros del grupo deben agitar el paracaídas y permanecer sentados debajo del iglú.</p>
<p>Tiempo</p>	<p>10 minutos</p>	<p>5 minutos</p>	<p>5 minutos</p>	<p>3 minutos</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Objetivo conseguido</p>	<p>NO</p>				
<p>Estrategias a utilizar para conseguir el objetivo</p>					

ANEXO 3. Guión de preguntas de los GF.

A. Satisfacción con el programa

1. **¿Os ha gustado trabajar juegos cooperativos con los compañeros en clase? ¿Qué juegos? ¿Todos o ninguno de ellos?**
2. **¿Qué aspectos os han parecido más difíciles y más fáciles? ¿Por qué?**
3. Abarcar uno por uno los diferentes juegos: náufragos en apuros, saludo al sol, pasito a pasito, sogá-tira cooperativa y el iglú.
4. ¿Habéis hablado con otros compañeros sobre los juegos? ¿Qué os han dicho, y porque pensáis que a ellos les han salido así...?
5. **¿Os ha servido la sesión que hicisteis el otro día de plantear estrategias, para organizaros mejor en el Test de Responsabilidad? ¿creéis que es porque no lo hicisteis como debíais?**

B. Valor que asignan a la cooperación

A ver si somos capaces de hablar de la cooperación a nivel más general:

1. **¿Creéis que la cooperación, el trabajo en equipo, saber organizarnos, escucharos es importante?**
2. Ahora que ya habéis jugado, ¿Qué estrategias remarcaríais como más importantes para los juegos de cooperación/ trabajo en equipo? ¿Las hicisteis el otro día? ¿Por qué? ¿Porque las dijisteis en la sesión de estrategias y entonces las aplicasteis o porque se os ocurrieron sobre la marcha? Si nos dicen estrategias en general ir reconduciendo para que mencionen todos los juegos.
3. ¿Lo podríais extrapolar a los deportes que practicáis fuera del instituto?
4. Entonces podríais remarcar, **¿Qué estrategias necesitamos para trabajar en equipo?** Por ejemplo yo señalo escucharnos... decir vosotros. ¿el respeto? ¿adaptarnos? ¿líder, cómo tiene que ser? ¿no apartar a la gente? ¿echar broncas? ¿nervios, por la responsabilidad, la presión?

C. Valor que asignan al trabajo en equipo

1. **Creéis entonces que, ¿es importante trabajar en equipo, ayudar en casa, colaborar con los amigos para divertirnos más, en la clase con los compañeros...? ¿Creéis que en la representación os habrá venido bien?**
2. ¿Pensáis que lo que estáis diciendo aquí os servirá en un futuro para mejorar trabajando en equipo?
3. **¿Queréis que continuemos planteando retos para seguir trabajando en equipo?**
4. ¿Os gustaría que estas dinámicas también se aplicasen en otras asignaturas?
5. **¿Se os ocurre alguna dinámica, se os ocurre algún juego más?**
6. ¿Pensáis que caminos del pirineo podría ser una fórmula?
7. ¿Qué propondrías para trabajar en la semana cultural? ¿Qué os gustaría que se hiciera?
8. ¿Creéis que cada uno de vosotros tendríais capacidad de influir en el grupo?

***Preguntas imprescindibles en el desarrollo de la sesión**

ANEXO 4. Datos finales de la intervención

	2º A	2º B	2º C	2º D	2º PAB	Menciones	TOTALES
SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA							
ABURRIDO							
11. Náufragos						0	17
22. Saludo al sol				3		3	
33. Pasito a pasito	1	2				3	
44. Soga tira cooperativo		3				3	
55. El iglú	1	1		1	2	5	
66. Ningún juego			1		2	3	
DISFRUTE-DIVERSIÓN							
1. Náufragos		2	1	3	1	7	16
2. Saludo al sol	1		1			2	
3. Pasito a pasito		1				1	
4. Soga tira cooperativo						0	
5. El iglú		1				1	
6. Todos los juegos		1	1	1	2	5	
IDONEIDAD DEL TEST DE RESPONSABILIDAD							
Dificultades	1	6	8	4	4	23	69
Facilidades	3	1	3	4	2	13	
Soluciones	8	2	2	10	1	23	
Utilidad de la sesión 2	2	2	2	1	3	10	
VALOR COOPERACIÓN							
IMPORTANCIA COOPERACIÓN		1	6		3	10	10
ESTRATEGÍAS COOPERACIÓN	7	5	12			24	24
Escuchar	1				1	2	
Compañerismo	1					1	
Hablar	1		1			2	
Objetivo	1		1			2	
Líder			3			3	
PERCEPCIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO							
IMPORTANCIA TRABAJO EN EQUIPO	2	4	8	2		16	16
DINÁMICAS PROPUESTAS	9	6	11	9	6	41	41
Escuchar	1	2	2		3	8	
Compañerismo	2					2	
Hablar			1	1		2	
Objetivo		1				1	
Coordinación	1	3	2		1	7	
Pensar	1					1	
TOTALES	35	38	56	38	26	193	102