

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN
SOCIOEDUCATIVA.**

TRABAJO FIN DE MÁSTER



Universidad de Oviedo

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL
APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS CLASES DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

CONVOCATORIA: JULIO 2016

Alumno

Ramón Antón Garrido

Tutores

José Miguel Arias Blanco

Antonio Méndez Giménez

TRABAJO FIN DE MÁSTER (2015-2016)



Universidad de Oviedo

Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DEL
APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LAS CLASES DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

CONVOCATORIA: JULIO 2016

Fecha de presentación: 20 de Julio de 2016

ÍNDICE

1. Introducción	9
2. Marco Teórico del aprendizaje cooperativo	13
2.1. Aprendizaje cooperativo: antecedentes	13
2.2. Definición del aprendizaje cooperativo	16
2.3. Principios del aprendizaje cooperativo	21
2.4. El aprendizaje cooperativo en Educación Física	25
3. Marco Teórico de la inteligencia emocional	29
3.1. Orígenes de la inteligencia emocional	29
3.2. Definición de la inteligencia emocional	33
3.3. Modelos de inteligencia emocional	34
3.4. Inteligencia emocional en la Educación Física	40
3.5. Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo	46
3.6. Inteligencia emocional y familia	49
3.7. Inteligencia emocional y actividades sociales y deportivas	51
4. Diseño metodológico de la investigación	54
4.1. Objetivos	54
4.2. Muestra y contexto	54
4.3. Fases de la investigación	56
4.4. Instrumentos	57
4.5. Procedimiento y análisis de datos	58
4.6. Resultados	60
4.7. Discusión general	72

4.8. Limitaciones del estudio	74
4.9. Conclusiones y propuestas de mejora	75
5. Bibliografía	77
Anexos	86
Test TMMS-24	88
Unidad didáctica de paladós	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cuadro resumen de las competencias emocionales y sus componentes.	44
Tabla 2. Bloques de contenidos de Educación Física y componentes de las competencias.	45
Tabla 3. Aprendizaje cooperativo e inteligencia emocional.	49
Tabla 4. Distribución de alumnos por centro y sexo.	55
Tabla 5. Temporalización de la investigación.	56
Tabla 6. Variables objeto de estudio, muestra, media y desviación típica.	60
Tabla 7. Medidas pretest y postest de las dimensiones de la inteligencia emocional en función del sexo.	61
Tabla 8. Atención emocional en el grupo de intervención y de control en el pretest y postest.	61
Tabla 9. Claridad emocional en el grupo de intervención y de control en el pretest y postest.	62
Tabla 10. Reparación emocional en el grupo de intervención y de control en el pretest y postest.	63
Tabla 11. Atención emocional por sexos.	64
Tabla 12. Claridad emocional por sexos.	65
Tabla 13. Reparación emocional por sexos.	65
Tabla 14. Atención emocional según tipo de juego.	66
Tabla 15. Claridad emocional según tipo de juego.	67
Tabla 16. Reparación emocional según tipo de juego.	68
Tabla 17. Atención emocional según tipo de deporte.	69
Tabla 18. Claridad emocional según tipo de deporte.	70

Tabla 19. Reparación emocional según tipo de deporte.	71
Tabla 20. Resultados pretest y posttest para cada una de las tres dimensiones.	73
Tabla 21. TMMS -24.	89
Tabla 22. Evaluación de competencias.	97
Tabla 23. Ficha de diario de equipo, sesión 1ª y 2ª.	100
Tabla 24. Ficha del utillero, sesión 3ª.	102
Tabla 25. Ficha del entrenador, sesión 3ª.	105
Tabla 26. Ficha del capitán, sesión 3ª.	105
Tabla 27. Ficha diario de equipo, sesión 3ª.	106
Tabla 28. Ficha del utileros, sesión 4ª.	108
Tabla 29. Ficha del árbitro, sesión 4ª.	111
Tabla 30. Ficha del entrenador, sesión 4ª.	111
Tabla 31. Ficha del capitán, sesión 4ª.	111
Tabla 32. Ficha del diario de equipo, sesión 4ª.	112
Tabla 33. Ficha del utileros, sesión 5ª.	114
Tabla 34. Ficha del árbitro, sesión 5ª.	116
Tabla 35. Ficha del entrenador, sesión 5ª.	117
Tabla 36. Ficha del capitán, sesión 5ª.	117
Tabla 37. Ficha diario del equipo, sesión 5ª.	118
Tabla 38. Ficha utillero del equipo, sesión 6ª.	119
Tabla 39. Ficha del árbitro, sesión 6ª.	121
Tabla 40. Ficha del entrenador, sesión 6ª.	121
Tabla 41. Ficha del capitán, sesión 6ª.	122

Tabla 42. Ficha diario del equipo, sesión 6ª.	122
Tabla 43. Ficha del utillero, sesión 7ª.	123
Tabla 44. Ficha del árbitro, sesión 7ª.	125
Tabla 45. Ficha del entrenador, sesión 7ª.	125
Tabla 46. Ficha del capitán, sesión 7ª.	125
Tabla 47. Ficha del diario de equipo, sesión 7ª.	126
Tabla 48. Ficha del utillero, sesión 8ª.	127
Tabla 49. Ficha de autoevaluación de mi comportamiento.	131
Tabla 50. Ficha de autoevaluación de aspectos tácticos.	131
Tabla 51. Ficha de coevaluación del comportamiento.	132
Tabla 52. Ficha de coevaluación del aspectos tácticos.	133
Tabla 53. Ficha evaluación profesor /alumnado.	134
Tabla 54: Ficha de evaluación grupal.	135

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución del aprendizaje cooperativo.	16
Figura 2. Elementos del aprendizaje cooperativo.	24
Figura 3. Teoría de las inteligencias múltiples.	30
Figura 4. Inteligencia emocional en las inteligencias múltiples.	31
Figura 5. Esquema modelo de Goleman (1995).	37
Figura 6. Esquema modelo Bar-On (1997).	39
Figura 7. Competencias emocionales.	43
Figura 8. Atención emocional en el grupo de intervención y control en el pretest y postest.	61
Figura 9. Claridad emocional en el grupo de intervención y control en el pretest y postest.	62
Figura 10. Reparación emocional en el grupo de intervención y control en el pretest y postest.	63
Figura 11. Atención emocional por sexos.	64
Figura 12. Claridad emocional por sexos.	65
Figura 13. Reparación emocional por sexos.	66
Figura 14. Atención emocional según tipo de juego.	67
Figura 15. Claridad emocional según tipo de juego.	68
Figura 16. Reparación emocional según tipo de juego.	68
Figura 17. Atención emocional según tipo de deporte.	70
Figura 18. Claridad emocional según tipo de deporte.	70
Figura 19. Reparación emocional según tipo de deporte.	71

Figura 20. Formación de equipo.	99
Figura 21. Actividad eliminar obstáculos.	109
Figura 22. Actividad de intercambiar la pelota.	110
Figura 23. Distribución del circuito.	124

1. Introducción

“Los aprendizajes que se retienen y perduran en el tiempo son aquellos que van ligados a una emoción y esto se produce con mayor facilidad si los aprendizajes son vivenciales” (Bisquerra, 2005) citado por Pellicer (2012)

La educación está cambiando, está y debe cambiar. La educación tradicional se basaba exclusivamente en el desarrollo de los procesos de aprendizaje a nivel cognitivo; actualmente sabemos que en el desarrollo del aprendizaje de nuestro alumnado, además de influir las funciones cognitivas del cerebro, influye de forma notoria la orden emocional, como señala Goleman (1995, p.44)“existe en equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción alimenta y da forma a las operaciones de la mente racional y la mente racional ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones”. Por ello podemos afirmar que nuestro sistema educativo está incompleto, ya que tan solo tiende a minimizar e ignorar todo aquello relacionado con lo emocional, primando exclusivamente lo intelectual.

A pesar de todo ello, en los últimos años se empezó a hablar de la teoría de las *ocho inteligencias múltiples* (Gardner, 1983) así como de la denominada inteligencia emocional. Goleman la define como:

“El conjunto de habilidades que hemos dado en llamar inteligencia emocional, habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo” (Goleman, 1996, p.27).

Son muchas las investigaciones sobre emociones o inteligencia emocional que remarcan el desarrollo y mejora del bienestar, así como de las habilidades sociales. Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, y Ochoa (2013) citan entre estas investigaciones a “(Bisquerra, 2000; Diener, 2000; Eisenberg, Cumberland y Spinrad 1998; Hubbard y Coie, 1994; Saarni, 1990)”.

Bisquerra (2003), define *emoción* como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

En nuestras escuelas no se contribuye al desarrollo y estimulación de la inteligencia emocional. Ciertamente está cambiando: tan solo tenemos que analizar el Decreto de Currículo 68/2007 de Castilla La Mancha y en él podemos ver que existen 9

competencias básicas, de entre las cuales se encuentra la competencia emocional; sin embargo a nivel estatal tan solo apreciamos 7 competencias clave según la LOMCE. En el actual Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, en relación a la inteligencia emocional podemos leer: “El currículo básico se ha formulado partiendo del desarrollo cognitivo y emocional en el que se encuentra el alumnado de esta etapa”.

La inteligencia emocional no es una capacidad fija, innata como en su momento se ha dicho del cociente intelectual; muy al contrario, es una cualidad que se puede aprender, desarrollar y enriquecer a lo largo de toda la vida. Si es cierto que en la infancia es el periodo ideal para desarrollarla, nunca es tarde para comenzar; cualquiera que sea la edad que tenga el individuo, puede aprender a controlar sus emociones, puede lograr ese autoconocimiento que le permita relacionarse mejor consigo mismo, con su medio inmediato y con la sociedad entera. (Pérsico, 2012)

Una materia que puede contribuir al desarrollo de la *inteligencia emocional* es la Educación Física, siendo esta una asignatura vivencial, que exige la interacción entre alumnado, el uso de habilidades sociales, desarrollo de la autoestima del estudiante, trabajo en equipo, el juego como elemento esencial de las clases, etc. Por ello, para muchos investigadores los protagonistas principales de las clases de Educación Física son la emoción y la afectividad, como señalan Holt, Streat y García (2002) o Parlebas (2001) en Lavega et al. (2013).

La manera de trabajar en la Educación Física moderna debe responder a sus tres dimensiones: “la mental a través de los pensamientos; la emocional mediante los sentimientos y las emociones, y la física, a través de la acción motriz” (Pellicer, 2011).

Actualmente, en nuestra materia de Educación Física son muchos los métodos de enseñanza existentes que pueden contribuir al desarrollo de la *inteligencia emocional*; entre ellos debemos de destacar, el aprendizaje cooperativo. Esta es una tendencia metodológica que surge en Estados Unidos a mediados del siglo XX, como una nueva forma de enseñanza que pretende impulsar las relaciones sociales y el pensamiento reflexivo (Marcos Sagredo, 2006), frente al modelo tradicional en el que tan solo primaba lo memorístico.

Por tanto para solapar esa carencia educativa existente en el plano emocional, podemos argumentar que el aprendizaje cooperativo será una herramienta más que va a permitir reducir esas necesidades que existían en la educación entre los aspectos cognitivos y emocionales, ya que este método contribuye a fomentar la interacción en el

alumnado mediante tareas en las que un grupo tenga que cooperar para alcanzar un objetivo, desarrollando aspectos motivacionales del alumnado e incrementando de forma notable las “habilidades sociales y comunicativas al darse muchas situaciones de exposición y debates eficaces”, (Laboratorio de innovación Educativa, 2009, p. 6), además de trabajar las diferentes emociones, por ejemplo, el respeto, la motivación o la empatía, todo ello íntimamente relacionado con la inteligencia emocional.

En referencia al aprendizaje cooperativo y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la actual Ley educativa, LOMCE (Real Decreto *126/2014, de 28 de febrero*), podemos leer:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje estarán basados en la participación de todos los alumnos, de modo que se sientan valiosos y capaces. De ahí la importancia de proponer el trabajo cooperativo para la realización de las tareas, que permite al alumnado el análisis y la expresión e interpretación de pensamientos, sentimientos y hechos en distintos contextos sociales y culturales, así como el uso del lenguaje para regular la conducta y relacionarse con los demás.

Existen diferentes investigaciones que hablan de los beneficios del aprendizaje cooperativo, entre las que podemos destacar, además del desarrollo motor, la contribución que esta metodología conlleva para el desarrollo de las actitudes prosociales, las cuales van a influir de forma notoria en el desarrollo de la *inteligencia emocional* del alumnado.

Por tanto, a lo largo de esta investigación llevaremos a cabo un estudio de intervención con una metodología cooperativa en las clases de Educación Física en tres dimensiones: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional, a través del test TMMS-24 adaptado por Fernández Berrocal y a partir del Trait Meta-MoodScale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer.

2. Marco teórico. Aprendizaje cooperativo.

Este primer capítulo tiene por objeto presentar y acercarse al método cooperativo. Para ello llevaremos a cabo un análisis exhaustivo del mismo, en el cual haremos un recorrido por sus orígenes, sus definiciones, sus principios, así como la relación de esta tendencia metodológica con el área de Educación Física; todo ello nos va a servir para encuadrar y fundamentar nuestra investigación.

2.1. Aprendizaje cooperativo. Antecedentes.

El punto de partida del aprendizaje cooperativo podemos situarlo a finales del siglo XVIII, en las escuelas de Madrás de la India, cuando el pastor anglicano Andrew Bell desarrolla una nueva metodología basada en la enseñanza mutua entre iguales. Años más tarde, esta nueva metodología sería trasladada a Inglaterra por Joseph Lancaster, y se difundirá por toda Europa durante el siglo XIX. (Rodríguez Mier, 2015)

A finales del siglo XIX y principios del S.XX, se empiezan a oír las primeras voces que argumentaban la importancia del factor social en el aprendizaje, dentro de estas escuelas hemos de destacar tres de ellas que contribuyeron al desarrollo y a la aparición del aprendizaje cooperativo:

- La escuela americana
- La escuela de Ginebra (Piaget)
- La escuela soviética (Vygotsky)

Francis Wayland Parker, profesor de la escuela americana, pretendía desarrollar el factor social en su escuela a través de método de cooperación entre iguales, mediante actividades en las cuales el alumnado pensase por sí mismo y actuase de forma dependiente.

Desde la escuela de Ginebra, cuya figura máxima era Piaget, se apostaba de forma notoria por las relaciones entre iguales, teniendo como referente la importancia de las relaciones sociales que se desarrollan en el ámbito educativo. En esta escuela surge la *teoría del conflicto socio-cognitivo* en la que la interacción y confrontación de puntos de vista entre iguales, es un factor esencial en la educación del alumnado. Además de la citada teoría, Piaget destaca otros factores como:

-La discusión común.

-Trabajo en equipo.

Por su parte, en la escuela soviética, el conocimiento del alumnado va a depender de forma notoria de “los fundamentos sociales y de la interacción de los sujetos” (Ruíz Varela, 2012). Así, Vygotsky señala que existe una conexión entre el desarrollo intelectual y la interacción social, contribuyendo esta al razonamiento, a la reorganización cognitiva y a la superación de conflictos.

Por el contrario, la escuela americana, a través de G.H. Mead, señala que “el desarrollo de uno mismo depende directamente de la experiencia y de las relaciones sociales”, defendiendo en su teoría de la identidad que la persona es fruto de la interacciones sociales que se producen a lo largo de su vida. (Ruíz Varela, 2012)

En España a principios del S. XX surge la escuela moderna de F. Ferrer i Guardia, considerada como un antecedente importante del aprendizaje cooperativo. Al hablar de esta escuela debemos de mencionar a Ruíz Varela (2012), quien cita A. Ovejero (1990). Para este autor, la escuela moderna de F. Ferrer i Guardia es un elemento esencial del aprendizaje cooperativo, ya que incorporaba algunos aspectos en los cuales “se pretendía alejar la competición de las escuelas y las aulas, el famoso principio libertaria de mutua solidaridad”; este principio consiste en el derecho de la persona de respeto hacia sí mismo y hacia los demás, primando de forma notoria la colaboración entre compañeros y eliminando cualquier tipo de agresión y violencia.

En 1949, Morton Deutsch desarrolla la Teoría de la Cooperación y Competición, en la que se recoge que la competición, cooperación o trabajo individual se da en la persona en función de cómo la persona perciba las relaciones sociales y la de los que le rodea. (Velázquez, 2013). Podemos afirmar, que es a partir de esta teoría cuando empiezan a darse los primeros pasos del aprendizaje cooperativo. En la misma se señala que la interdependencia puede ser negativa (competición), nula, o positiva (cooperación).

Los principios de esta teoría son dos:

1º. El impulso hacia la meta es lo que conduce a la persona hacia la cooperación o hacia la competición.

2º El trabajo individual de una persona, tiene incidencia sobre el trabajo grupal.

Theodore Lentz y Ruth Cornelliuss en 1950, teniendo como base de su trabajo la teoría de La Paz y la teoría de la Cooperación y Competición de Deutsch (1949), publican un manual titulado “All together. A manual of cooperative games” (Todos juntos. Un manual de juegos cooperativos), manual que en su época no tuvo mucha aceptación, ya que suponía un cambio radical con los juegos llevados hasta entonces (tan solo competitivos). No obstante, en la actualidad, podemos afirmar que son muchas las investigaciones que señalan a esta publicación como germen que más adelante daría lugar a lo que hoy conocemos por *aprendizaje cooperativo*. (Orlick, 1978, Brotto, 2001 citados por Velázquez 2013).

El americano Theodore Lentz con su obra *Towards a Science of Peace*, publicada en 1955 citado por Orlick (1978), como señala Velázquez (2013), introduce una nueva forma de enfocar el desarrollo de la paz, tanto en sus investigaciones como en su teoría, en la que se argumentaba en que la forma de resolver conflictos iba a depender directamente del tipo de juegos que practicara el niño y el adulto.

A principio de la década de los 70, en la ciudad americana de San Francisco surge una nueva corriente de juegos bautizada como “New Games” o “Nuevos juegos” que se caracterizaba por impulsar la práctica de grandes juegos, en los cuales la participación estaba directamente relacionada en función del nivel de habilidad o capacidad de la persona.

Durante esta década el movimiento cooperativo continúa creciendo experimentando un gran salto cualitativo a partir de dos publicaciones de la Universidad de Ottawa (Canadá), firmadas por Terry Orlick, “Winning through cooperation” (Ganar a través de la cooperación) y “The cooperative sports and games book” (El libro de los juegos y deportes cooperativos). Con ellas se pretendía ofrecer un desarrollo de habilidades en niños y niñas alejándolos del ambiente competitivo existente en aquel entonces. Con la llegada de este nuevo movimiento cooperativo iban a llegar las primeras voces que criticaban el ambiente competitivo en edades tempranas y al mismo tiempo, ofrecían una alternativa para frenar el uso abusivo de los juegos competitivos (Velázquez, 2013).

La llegada de la metodología cooperativa se debe, para Velázquez (2015), a dos grandes ámbitos: “en la regulación de los conflictos y la educación para la paz y, por otra, en contextos de educación formal”.

Partiendo de la Teoría de la Cooperación y la Competición de Deutsch (1949), Johnson y Johnson (1989, 2009) reelabora esta teoría dándole un nuevo nombre, *Teoría de la interdependencia social*, en la que se expone la importancia del aprendizaje cooperativo para los estudiantes. Para Johnson y Johnson, la interdependencia positiva

es el elemento esencial que va a contribuir a desarrollar la cooperación en el contexto educativo, siendo esta necesaria pero no suficiente, ya que va a requerir de otra serie de elementos que contribuyen al desarrollo del aprendizaje cooperativo.

La adaptación de esta Teoría de la Cooperación y Competición en las escuelas dio lugar a lo que actualmente conocemos como, aprendizaje cooperativo.

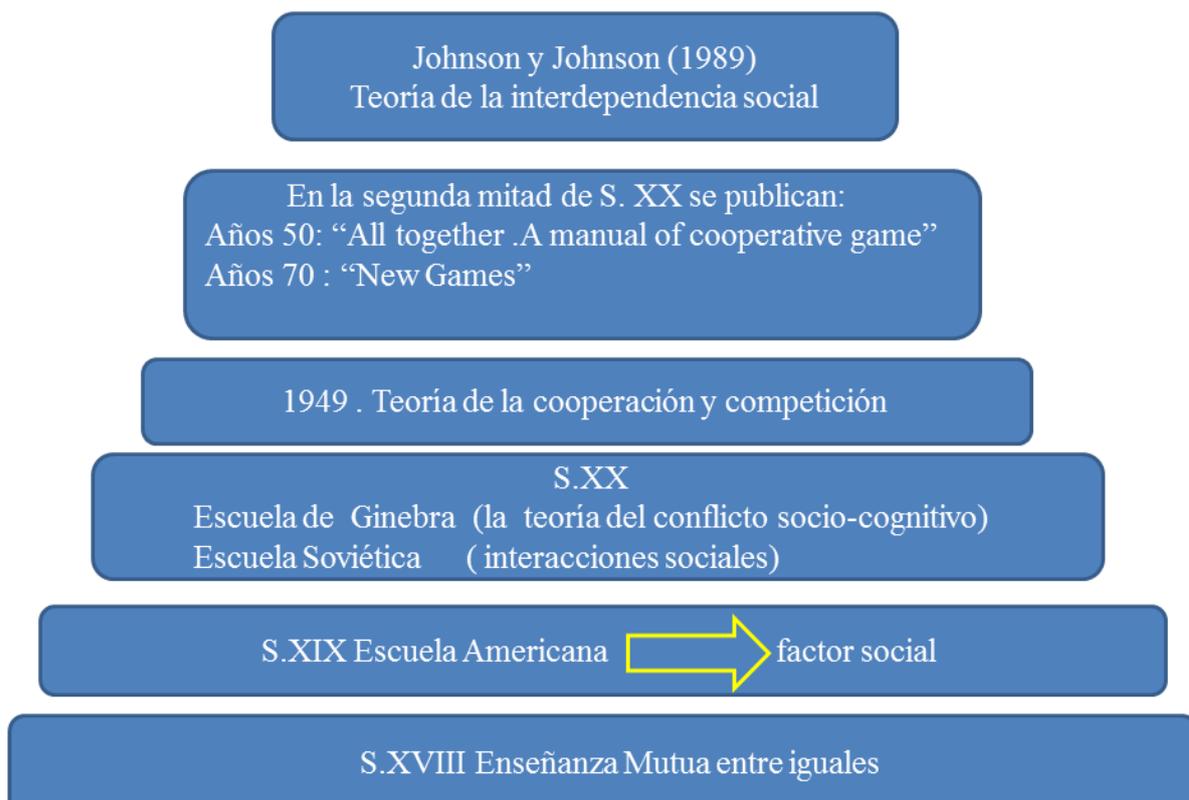


Figura 1. Evolución del aprendizaje cooperativo. Fuente: Elaboración propia.

2.2. Definición de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es definido por Johnson, Johnson y Holubec, (1999) como "una metodología educativa basada en el trabajo de pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo". (Velázquez, 2014)

Otras definiciones interesantes de aprendizaje cooperativo son las que refleja Rodríguez Mier (2015), entre las que destacamos las siguientes:

Omeñaca y Ruiz (2001) definen el aprendizaje cooperativo como:

Conjunto de métodos de organización de trabajo en los que los alumnos participan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el maestro. En todos estos métodos, los alumnos trabajan para aprender y son corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros.

Para que el alumnado alcance un correcto desarrollo en los procesos de cooperación, estos autores, Omeñaca y Ruiz (2001) citado por Rodríguez Mier (2015), exponen las siguientes características que han de presentar las actividades:

-Los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado han de contribuir al desarrollo de las habilidades interpersonales grupales así como al desarrollo de las capacidades motrices.

-En todo momento el alumnado ha de poseer los recursos necesarios que le permitan avanzar en su trabajo cooperativo para ir alcanzando los objetivos específicos de cada tarea, los cuales van repercutir en alcanzar el objetivo general.

-Toda actividad cooperativa persigue llevar a cabo un trabajo grupal y coordinado por parte del grupo.

-La información en las actividades ha de ser clara y concisa, remarcando al alumnado el objetivo a alcanzar de forma cooperativa.

-El alumnado ha de ser consecuente con su labor en el grupo, teniendo una idea clara durante toda la actividad, todos mis compañeros aportan y reciben del grupo.

-Las metas son conseguidas por todo el grupo, esto es de crucial importancia para sentirse miembro del grupo.

De todo ello podemos deducir que el aprendizaje cooperativo, además de contribuir al desarrollo cognitivo del alumnado, fomenta de forma notoria la responsabilidad del alumnado hacia la tarea, tanto a nivel individual como grupal, ya que todo el alumnado se siente importante dentro del grupo y con una labor que debe desempeñar, enriqueciendo así el plano emocional y motivacional del alumnado.

Heredia y Duran (2013) citan a Solana (2007), quien señala que “en referencia al aprendizaje cooperativo en educación física es motivacional, fomenta la cohesión social, ayuda al desarrollo cognitivo, es práctico y facilita la organización de aula”.

Pujólas (2009) citado por Rodríguez Mier (2015), entiende el aprendizaje cooperativo como:

Uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todo los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo, (p.231).

Velázquez (2010, p.23) señala que el aprendizaje cooperativo es: “la metodología educativa basada en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás”. Partiendo de esta definición, podemos entender por *aprendizaje cooperativo* aquella metodología educativa basada en grupos heterogéneos en los cuales cada alumno trabaja en su grupo para alcanzar un objetivo personal relacionado con el objetivo grupal; la superación de estos objetivos personales van a contribuir a que el grupo alcance el objetivo final de la tarea. Para la consecución de los objetivos; utilizando esta metodología, han de establecerse relaciones y habilidades sociales (motivar, dialogar, reflexionar, ayudar, aconsejar, etc.), que contribuyan a que todos los alumnos/as sean partícipes en la tarea y por tanto en la consecución de los objetivos.

Velázquez (2015, p. 26) cita a Velázquez (2013), quien resume las características de la metodología cooperativa en las siguientes:

-Metodología participativa y activa, en la que el aprendizaje se da no solo durante el transcurso de la actividad, sino que también a partir de las reflexiones grupales, ya que el alumnado a partir de las mismas puede reconducir su aprendizaje.

-El objetivo del método cooperativo integra no solo metas a nivel académico sino que también integra metas a nivel social.

-Grupos heterogéneos y reducidos que contribuyan a fomentar la interacción entre el alumnado.

-Todos los miembros han de contribuir a promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo y de cada uno de ellos.

A continuación, pasaremos a analizar brevemente las diferentes modalidades de aprendizaje cooperativo siguiendo a Fernández De Haro (2011). En función de sus características, destacamos entre otras las siguientes:

- *Jigsaw* (Aronson y colaboradores, 1978): Grupos de 5 a 6 personas; la tarea se divide en partes y cada miembro del equipo trabaja en una parte. Se establecen reuniones entre expertos (aquellos alumnos/as que trabajan en cada equipo la misma parte del trabajo) que además, elaborarán un informe que lo exponen al resto de los miembros de su equipo; cada alumno aprende y explica su parte del trabajo, para, *a posteriori*, hacer un trabajo común. Realizadas estas tareas, se llevará a cabo una evaluación.
- *Teams-Games-Tournaments* (TGT) (De Vries y Slavin, 1974). Grupos de 5 a 6 alumnos. Consiste en la combinación de tareas cooperativas entre los integrantes del grupo, para, a continuación, llevar a cabo tareas competitivas con los integrantes de otros grupos.
- *Students Teams Achievement Divisions* (STAD) (Slavin, 1978). Grupos de 4 a 5 alumnos. El profesor presenta la tarea que se debe realizar y los miembros del grupo han de trabajar cooperativamente hasta que todos los miembros hayan comprendido los contenidos tratados. Semanalmente, se realizará una prueba objetiva e individualizada a los alumnos y, si en esta obtiene más puntuación que en la anterior, se recompensa con puntos extras para el grupo.
- *Student Team Learning* (Devries, Edwards y Slavin): Es un modelo cooperativo en el que prima alcanzar metas grupales. Para ello, se requiere una fuerte interdependencia entre todos los miembros del grupo, un dominio de la información dada, así como un conocimiento del trabajo individual.
- *Group-Investigation* (Sharan y Hertz-Lazarowitz, 1980): Grupos de 2 a 6. Se suele utilizar para aquellas tareas que requieran diferentes fuentes de información. Una vez que el profesor expone el trabajo que hay que realizar, los miembros del equipo dividen la tarea en partes y cada uno se ocupa de una parte de la misma; el trabajo finaliza con una puesta en común de la investigación llevada a cabo y la posterior exposición de la misma, que será expuesta oralmente. El profesor y el grupo evalúa la tarea.

- *Team Assisted Individualization (TAI)* (Slavin, 1985). Grupos de 4 a 5 personas. Se ideó para trabajar las matemáticas, concretamente la resolución de problemas matemáticos. En este modelo se parte del nivel que posee el alumnado para a formar grupos heterogéneos y a partir de ahí adaptar la materia al nivel que presenta el alumno, con la finalidad de que cada alumno pueda avanzar en su nivel contando además para ello con la ayuda del resto de compañeros del grupo.
- *Jigsaw II o Puzzle* (Slavin): Adaptación del método de Aronson por Slavin, grupos heterogéneos de 5 a 6 personas, la diferencia que existe entre esta modalidad y la primera es que en esta cada grupo recibe todo el material de estudio, al igual que el Jigsaw ha de establecer una reunión de expertos de dicha parte y a posteriori cada experto del grupo expone a su grupo su parte elegida y tratada. La evaluación será igual que la de Jigsaw I.
- *Learning Together* (Johnson y Johnson, 1999): Grupos de 2 a 5 personas, en esta modalidad como muy bien señala el nombre consiste en aprender juntos. El profesor explica el tema a trabajar, para posteriormente pasar al trabajo en equipo, a partir de aquí los miembros del grupo han de ayudarse para comprender y mejorar aspectos del tema tratado, estableciéndose entre ellos explicaciones y aclaración de dudas por parte de algún miembro del equipo. Dos aspectos muy importantes de esta modalidad en la interdependencia positiva entre los miembros del grupo y el desarrollo de valores sociales que contribuyan a enriquecer el aprendizaje. En la evaluación se busca alcanzar la meta a nivel grupal e individual.
- *Scripted Cooperation* (Dansereau y O`Donnell, 1988). Trabajo por parejas. El profesor da a cada pareja un texto el cual deberán de leer, una vez leído, uno de los alumnos comenta al compañero lo leído y a posteriori este otro alumno le retroalimenta sin mirar el texto, entre ambos intentan completar la información del texto. A continuación cambiaremos el rol en la pareja.
- *Peer Tutoring* (Tutoría entre iguales): Por parejas. Un alumno/a hace de tutor y otro de alumno/a. La pareja debe de unir el trabajo para enseñar y aprender contenidos con la finalidad de alcanzar e ir avanzando en los objetivos. El profesor es un mero observador que debe de ayudar a aquellas parejas que tengan dudas.

- *CO-OP CO-OP* (Kagan, 1985, 1985): Dirigido a alumnado universitario se pretende acercarles al mundo de la investigación partiendo del interés y de la motivación de estos, este modelo cooperativo conlleva una metodología con tres pasos muy bien definidos que son: Distribución del trabajo por grupos, dentro del grupo se reparte la tarea y finaliza con la exposición del trabajo grupal al resto de compañeros. La evaluación se llevará a cabo por medio de los miembros del grupo así como por el profesor.

2.3 Principios del aprendizaje cooperativo

Una vez analizado y conceptualizado el aprendizaje cooperativo, pasaremos ya a analizar cuáles son los componentes fundamentales del aprendizaje cooperativo.

En un primer momento podemos pensar a simple vista que el método cooperativo es fácil y sencillo, en muchas ocasiones el método cooperativo genera confusión a los propios docentes ya que piensan que están aplicando este método cuando en realidad son pocos los que respetan los principios del mismo.

Todo aprendizaje cooperativo ha de presentar unos principios mínimos y necesarios, para que podamos hablar de aprendizaje cooperativo, estas condiciones para Johnson, Johnson y Holubec (1999) citados por Velázquez (2010) son las siguientes:

1.-Interdependencia positiva entre los miembros de un grupo: Para alcanzar el éxito en la tarea los alumnos han de ser conscientes de las ayudas que han de prestar a otros miembros del grupo, quienes van a demandar ayuda (ya sea en equilibrio, agilidad, motivación, etc.) la cual, debe darse de forma positiva (Ayudándose). (Méndez, 2009)

Por tanto la interdependencia positiva “se trata de aprovechar los puntos fuertes de cada componente del grupo, de focalizar sobre los aspectos positivos de la persona y no los negativos: “lo que no puede hacer” Méndez (2009, p.79).

La estructuración de la interdependencia positiva es la siguiente:

En primer lugar hemos de situarnos en una posición visible para nuestro alumnado, sin estímulos perturbadores que puedan afectar a la atención de nuestro alumnado, a posteriori llevaremos a cabo la explicación de la tarea grupal a realizar, esta ha de presentarse de forma clara y sencilla. En segundo lugar ofrecer al alumnado un clima de interdependencia que sirva a cada miembro del grupo este lo suficientemente motivado

para alcanzar sus propias metas y en último lugar esta interdependencia se completará con reflexiones, tareas, orientaciones, motivaciones, etc.

Para Johnson, Johnson y Holubec (1994), los dos pasos fundamentales para conseguir la interdependencia positiva son:

- “1. Formular metas que apunten a establecer una interdependencia positiva.
2. Suplementar y reforzar la interdependencia positiva respecto de las metas, incorporando formas adicionales de interdependencia (respecto de los materiales, los premios o festejos; los roles, las identidades y otras)”.

2.-Interacción cara a cara o promotora (Objetivos de grupo): Se presenta un objetivo para el grupo, ello contribuye a que todos sus miembros se involucren para conseguirlo, sin excepciones, el objetivo final que se alcanza es grupal, no individual.

Para que haya interacción promotora los miembros del grupo deberán de estimular, debatir, asesorar, organizar, motivar y contribuir al esfuerzo de los otros para alcanzar los objetivos establecidos.

Para conseguir la interacción promotora debemos de seguir los siguientes principios que expone Romo Díaz (2012) citando a Johnson y Johnson (1999):

- Tiempo, este será un gran aliado de la interacción promotora, debemos de ofrecer a nuestro alumnado tiempo suficiente para que se reúnan y extraigan conclusiones como miembros del grupo.

-Recordar el principio de la interdependencia positiva.

-Controlar los grupos y festejar el trabajo como equipo.

3.- Responsabilidad personal e individual: Cada miembro del grupo ha de ser responsable de su trabajo, ya que este va a contribuir al éxito o no del grupo. Por tanto a la hora de trabajar el aprendizaje cooperativo con nuestro alumnado debemos de mostrarles la importancia de su trabajo individual para alcanzar el éxito grupal, y por el contrario si un miembro no alcanza su objetivo difícilmente conseguirán el fin a nivel grupal. Esto va a contribuir a que el alumnado se sienta importante dentro del grupo y centre todas sus capacidades, habilidades, conocimientos, etc. para alcanzar el bien del grupo.

4.-Habilidades interpersonales y de grupo: La metodología cooperativa conlleva un tipo de trabajo en el que los miembros del equipo han de estar interactuando de forma constante, ello supone el desarrollo de las habilidades interpersonales, como por

ejemplo, ayudar, motivar, dar, recibir, opinar, argumentar, etc. todo conlleva el desarrollo de habilidades sociales, por otra parte la aceptación de los diferentes roles de mis compañeros así como de su labor de cada uno de ellos será fundamental para impulsar el desarrollo de las habilidades anteriormente mencionadas y contribuyendo a una enseñanza en la que no solo se prima lo académico sino que además contribuye al desarrollo de valores sociales.

En el aprendizaje cooperativo se trabajan las conocidas como habilidades prácticas, estas habilidades son 4 según Johnson y Johnson (1994) quien es citado por Fernández (2013)

- **Habilidades de formación:** Son aquellas habilidades que se proponen en el grupo, para el bien de su organización y funcionamiento, con el fin de alcanzar los objetivos con una conducta adecuada.
- **Habilidades de funcionamiento:** Conjunto de habilidades grupales centradas en la realización de las tareas y el esfuerzo de los integrantes del grupo para la consecución de los objetivos establecidos.
- **Habilidades de formulación:** Conjunto de habilidades que contribuyen a una mayor comprensión de los contenidos trabajados o estudiados.
- **Habilidades de fermentación:** Estas habilidades son aquellas que permiten al alumnado saber actuar cuando hay conflictos grupales, en esta actuación los integrantes del grupo han de poseer habilidades y destrezas para asimilar, analizar y comprender al conclusiones de los demás.

5.- Procesamiento grupal o autoevaluación: En todo proceso de enseñanza–aprendizaje ha de estar presente la evaluación. En el aprendizaje cooperativo todos los miembros del grupo han de participar de la evaluación para ello han de poseer una gran información todos los miembros del grupo todos sin excepciones de las tareas encomendadas. El procesamiento grupal consiste en una reflexión llevada a cabo al finalidad la tarea, en dicha reflexión los participantes deberán debatir y analizar aquellos que consideraron útil y aquellos otros que no fueron para alcanzar el objetivo propuesto. También resulta muy útil la reflexión individual.



Figura 2. Elementos del aprendizaje cooperativo. Fuente: Elaboración propia.

Mediante esta metodología se pretende alcanzar los siguientes aspectos (Velázquez, 2004) citado por Velázquez (2010):

- Logren un conjunto de objetivos de aprendizaje específicos de un área determinada.
- Tengan a sus compañeros como referentes de su aprendizaje y, a su vez, sirvan de referente del aprendizaje de sus compañeros.
- Se ayuden mutuamente para buscar múltiples soluciones a los problemas que se les plantean desde diferentes enfoques y planteamientos.

- Sean capaces de trabajar en grupo, distribuyendo tareas, roles y responsabilidades.
- Desarrollen habilidades sociales y regulen sus conflictos de forma constructiva.
- Desarrollen aspectos afectivos hacia sus compañeros, actitudes democráticas y motivación hacia el aprendizaje.

Hoy por hoy podemos decir que el aprendizaje cooperativo es considerado como una tendencia metodológica de gran importancia ya que en ella se han promovido logros u metas a nivel académico, social y afectivo motivacional en todos los estudiantes, mediante este estudio pretendemos analizar si contribuye también al desarrollo de la inteligencia emocional.

2.4. El aprendizaje cooperativo en Educación Física

La Educación Física es un área que contribuye al desarrollo de las habilidades sociales ya que en ella se produce un gran número de situaciones que van a contribuir al desarrollo de la interacción social y la comunicación entre el alumnado. En las clases de Educación Física podemos encontrar diferentes prácticas físicas que contribuyen a desarrollar las habilidades sociales. Estas prácticas las podemos clasificar según Ortí (2003) en:

Juegos individuales:

Sin competición ni interacción.

Con competición: Participación simultánea (carrera de lecheras) o alterna (bolos).

Juegos colectivos:

-De cooperación. Se observa el resultado final del grupo pasando a un segundo plano las destrezas o habilidades a nivel individual (ejemplo: acrosport).

-De colaboración. Gran peso el trabajo individual, el objetivo es común para todos los miembros del equipo o grupo.

-De competición. La característica diferenciadora es que hay oposición, colaboración o cooperación.

Por su parte, Brandenburger y Nalebuff (1998) las clasificarían en cooperativas y competitivas.

Velázquez (2012, p.6) “Mosston apuntaba, en 1978, a la enseñanza recíproca como uno de los estilos de enseñanza aplicados en las clases de Educación Física, que podría ser considerada, con algunos matices, una técnica de aprendizaje cooperativo”. Entre estos matices destacamos, por ejemplo, que el profesor acepta que no es la única fuente de información, evaluación y feedback, o también podemos destacar la organización de las clases, un alumno es el ejecutor y el otro el observador.

A principios de los años 90 empiezan a publicarse un gran número de artículos, libros y publicaciones relacionados con el aprendizaje cooperativo y la Educación Física, como la obra de Glover y Midura (1992) “Team building through physical challenges” (Construcción de equipo mediante retos físicos), en la que encontramos un programa cooperativo para la resolución de problemas motrices. Con ello se pretendía acercar la metodología cooperativa a los profesores de Educación Física y ofrecer una alternativa al abusivo y reinante método competitivo en las clases de Educación Física. En España, no será hasta el año 1995 cuando veamos publicado el primer libro que no incluía juegos competitivos, “Fichero de juegos no competitivos” (Velázquez, Cáceres, Fernández Arranz, García Díez y Ruiz Gómez, 1995) citados en Rodríguez Mier (2015).

Uno de los pasos más significativos en cuanto al aprendizaje cooperativo fue el dado por Grineski (1996) quien publicó la primera obra en la que se trata específicamente la aplicación del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física (Velázquez, 2013). La publicación de esta obra supuso un paso firme en el aprendizaje cooperativo ya que, con anterioridad a esta obra, podemos decir que los estudios del aprendizaje cooperativo en la Educación Física son escasos, centrándose exclusivamente en la necesidad de buscar métodos alternativos al modelo competitivo. En esta obra se presentaban nuevos métodos en los que se impulsasen las relaciones y valores sociales. A modo de ejemplo podemos exponer las obras que cita Velázquez (2013) cita Dunn y Wilson, 1991; Grineski, 1991, 1993; Yoder, 1993.

En 1999, Stanne, Johnson y Johnson efectuaron un meta-análisis en el que recogieron 64 estudios que reunían cuatro criterios: (1) el tipo de interdependencia social era la variable independiente, (2) la tarea era claramente identificada como motriz, (3) las variables dependientes incluían el rendimiento, las relaciones interpersonales, el apoyo social o la autoestima y (4) los datos eran expuestos de modo que fuese posible comparar dos tratamientos. Las conclusiones de los investigadores destacaron que, en la mayoría de los casos, la estructuración cooperativa de la tarea generó mejores resultados, a nivel motor, que la competitiva o individualista. (Velázquez 2013)

Velázquez (2004) define “las actividades cooperativas como actividades colectivas no competitivas en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que ejerzan los mismos o diferentes papeles” (Heredia y Duran 2013).

Dada la reciente publicación de muchas obras en las que el aprendizaje cooperativo se erige como el motivo temático de las mismas, podemos decir que el estudio de este tema en el ámbito educativo está en auge. A continuación pasaré a citar algunas de los estudios más recientes en este campo:

Para mejorar las competencias sociales y las relaciones interpersonales del alumnado (Barba, 2010; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Goudas y Magotsiou, 2009; Polvi y Telama, 2000; Velázquez, 2012a), mejorar su autoconcepto (Fernández-Río, 2003), incrementar los niveles de condición física (Grineski, 1993), motivar hacia la actividad motriz (Barba, 2010; Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2006), mejorar el comportamiento en las clases (Barrett, 2005; Velázquez y Fernández Arranz, 2002) y promover el aprendizaje motor (Bähr, 2010; Barrett, 2005; Gröben, 2005). (Heredia y Duran 2013).

En el año 2011 se celebra la primera edición del Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, con la finalidad de ser un espacio abierto para intercambiar informaciones, experiencias, investigaciones, conocimientos, etc. sobre actividades físicas cooperativas en el área de Educación Física, o servir como puente de unión entre el ámbito formal (Educación Física escolar) y el ámbito no formal (deporte), así como servir de promotor de la educaciones en valores.

3. Marco teórico de la inteligencia emocional

Este tercer capítulo tiene por objeto presentar y adentrarse en el mundo de la *inteligencia emocional*, disciplina desconocida hasta finales del S.XX, pero que ha tenido bastante repercusión desde comienzos del nuevo siglo. En este apartado de nuestro trabajo intentaremos acercarnos a la ya mencionada *inteligencia emocional*, deteniéndonos en las obras en las que apareció por vez primera, analizando las múltiples definiciones que de la misma se dan e intentaremos reflejar la repercusión e importancia que la *inteligencia emocional* tiene en nuestras clases de Educación Física.

3.1. Orígenes de la inteligencia emocional

En los últimos años ha sido muy empleado el término de *inteligencia emocional* en diferentes estudios, investigaciones, revistas, proyectos, etc. por tanto, hablar de inteligencia emocional parece toda una novedad, ¿pero es esto cierto? ¿El término es novedoso y actual?

El punto de partida de lo que actualmente conocemos como *inteligencia emocional* lo podemos situar en 1873, cuando Charles Darwin en su obra “La expresión de las emociones”, afirmaba que tanto los humanos como los animales poseen unas emociones innatas y universales y que establecen un vehículo de comunicación entre los animales y el humano. (Sarrió, 2011)

Rodríguez Reina, (2009) señala la Inteligencia Social de Thorndike (1920), como la precursora de lo que hoy conocemos por *inteligencia emocional*. Para este autor existen tres inteligencias: la mecánica, la abstracta y la social, definiendo esta última como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, actuar sabiamente en las relaciones humanas”. Años más tarde aparecerá otro concepto que va a influir directamente en él y es el de Inteligencia Experimental de Epstein (1986).

Un antecedente que iba a marcar la aparición de la *inteligencia emocional* fue el estudio de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en 1983, para quien la inteligencia se puede agrupar en 8 capacidades: inteligencia lingüística, la inteligencia lógico matemática, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal e inteligencia naturalista.

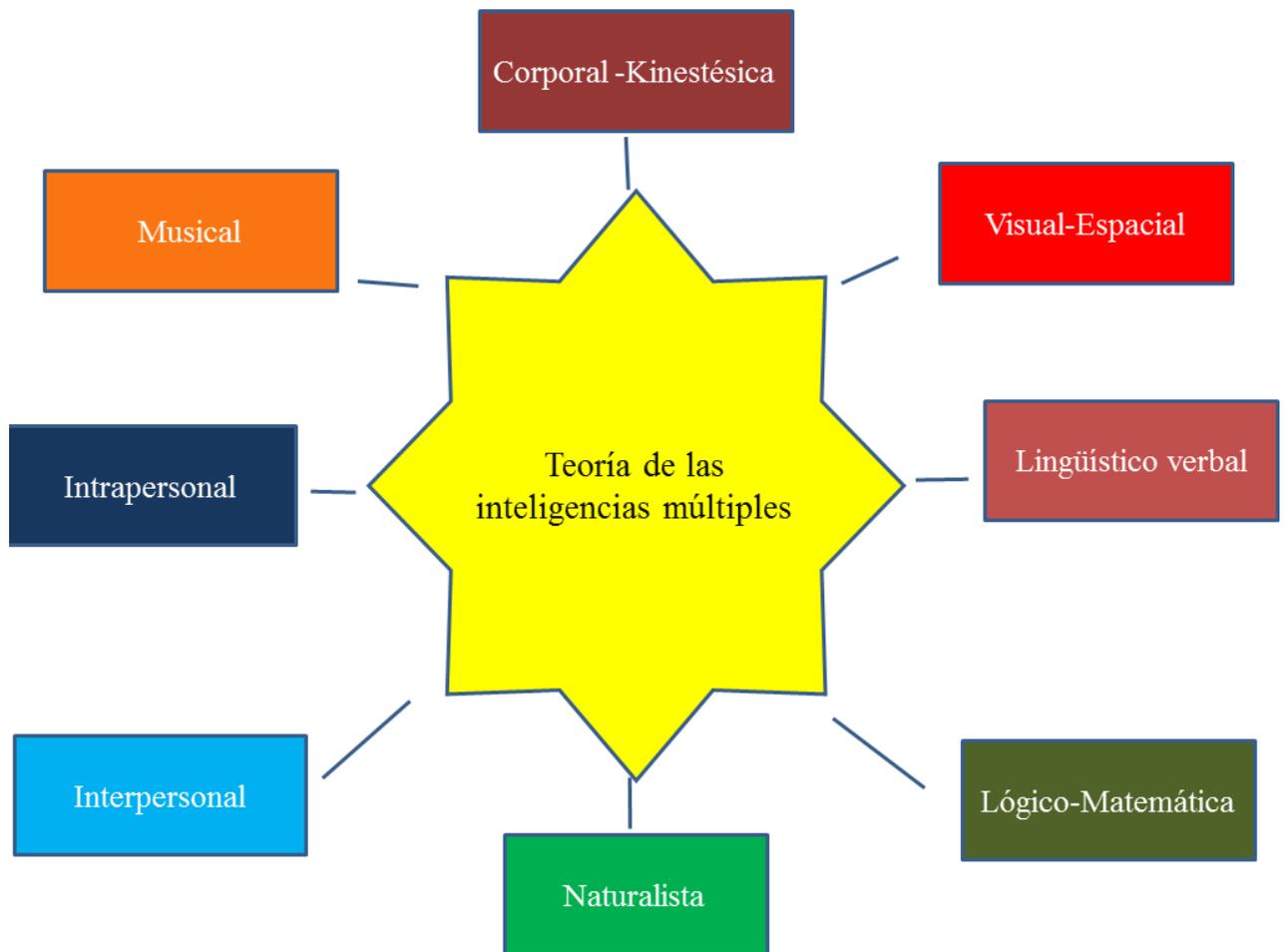


Figura 3. Teoría de las inteligencias múltiples. Fuente: Elaboración propia.

De todas ellas la *inteligencia emocional* estaría directamente relacionada con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La primera se refiere a la capacidad que tiene la persona para relacionarse con los demás y la segunda hace referencia al conocimiento sobre uno mismo y nuestro mundo interior.

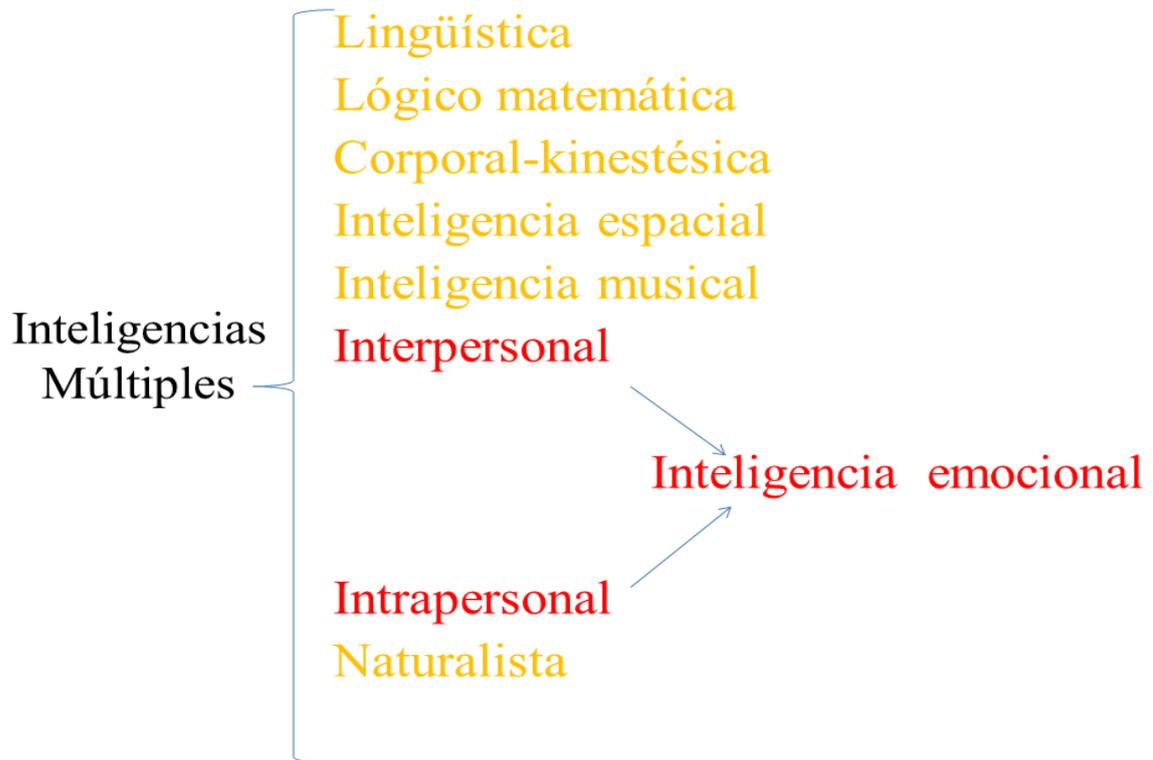


Figura 4. Inteligencia emocional en las inteligencias múltiples. Fuente: Elaboración propia

El propio Gardner (1983) las define como:

Inteligencia intrapersonal. El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1983; p. 25).

Inteligencia interpersonal. Se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, incluso cuando han sido ocultados (Gardner, 1983; p. 23).

“Ambas inteligencias, la interpersonal y la intrapersonal, funcionan como solucionadores de problemas a los que se enfrenta el ser humano, la primera permite

trabajar y comprender a los demás, la segunda comprenderse y trabajar con uno mismo”. (García Gómez, 2015).

De lo anteriormente expuesto, podemos deducir que la *inteligencia emocional* es la combinación resultante de la inteligencia interpersonal más la intrapersonal, aportando ambas el equilibrio emocional que se alcanza al poseer un correcto conocimiento de mis aspectos internos emocionales, así como de los aspectos externos que rodean a la persona.

López Calle (2010) cita a el psicólogo Reuven Bar- On, quien en el año 1988 acuña el término de *coeficiente emocional*, definiéndolo como “sistema de medida de la competencia emocional y social” (Molina, 2014). Para este autor “la inteligencia general estaba compuesta por la inteligencia cognitiva evaluada por el coeficiente intelectual como por la inteligencia emocional evaluada por el coeficiente emocional (CE)”.

Unos años más tarde, en 1990, el término *inteligencia emocional* aparece en las obras de dos psicólogos estadounidenses, Peter Salovey y John Mayer, aunque no sería hasta 1995, con la obra *inteligencia emocional* de Daniel Goleman cuando este término comenzó a familiarizarse.

García (2015) cita a Epstein (1998) quien “postula la existencia de dos tipos de inteligencia: la racional, que puede ser medida a través del CI, y la inteligencia experiencial, que es la inteligencia relacionada con las emociones”.

La inteligencia de una persona no puede quedar reducida exclusivamente al nivel de coeficiente intelectual de la persona como hasta hace bien poco se pensaba, podemos decir que nuestra inteligencia es mucho más compleja, además de saber que la inteligencia no es única sino que son varias las inteligencias existentes, como podemos ver con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Cada persona posee unas características cognitivas, emocionales e innatas que le van a permitir destacar en un ámbito determinado, este ámbito en el que destaca estará íntimamente ligado a su tipo de inteligencia, por ejemplo, un deportista posee una gran inteligencia corporal-kinestésica, mientras que un escritor tendrá una gran inteligencia lingüística.

Pero para un adecuado desarrollo de nuestra inteligencia han de intervenir tanto componentes cognitivos como emocionales, por lo tanto muchos autores señalan de la existencia de dos tipos de coeficiente, el intelectual y otro el emocional, pero hemos de decir que estos dos coeficientes se retroalimentan y que van a depender en gran medida

uno del otro, ya que como muy bien señala Goleman (1995, p. 74), “el coeficiente intelectual parece aportar tan solo el 20% de los factores determinantes del éxito (lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores)”.

3.2. Definición de inteligencia emocional

La *inteligencia emocional* ha llegado a nuestras escuelas para quedarse. Son muchos los psicólogos, investigadores, etc. que hablan de las bondades e importancia de la *inteligencia emocional* para un adecuado desarrollo del niño. Para muchos es considerada la octava de las llamadas inteligencias múltiples de Howard Gardner, pero, ¿qué es la inteligencia emocional? ¿qué habilidades integra?

“El conjunto de habilidades que hemos dado en llamar inteligencia emocional, habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo” (Goleman, 1995, p.27).

Otra definición es la que expone Nogueira Serpa dos Santos, (2012) quien cita a Queiroz (2005) para definir la *inteligencia emocional*, para este último autor la *inteligencia emocional* “es entendida como la habilidad individual para entender, clarificar y regular emociones, bien como para reparar los estados emocionales negativos y mantener los positivos”.

En el artículo de Mariano García-Fernández y Sara Isabel Giménez-Mas (2000) podremos encontrar diferentes definiciones de *inteligencia emocional*. Hemos optado por las siguientes debido a su relación directa que tienen estas con los diferentes modelos de *inteligencia emocional* que se exponen en esta investigación.

- Gardner (1993), define *inteligencia emocional* como “El potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas”.
- Goleman (1995), se refiere a la *inteligencia emocional* “como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales”. Este autor (1998, p.98), reformula la citada definición, presentando la *inteligencia emocional* como “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”.

- Bar-On (1997) define *inteligencia emocional* como “un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente”.

Una definición que no podemos eludir es la de los dos psicólogos que acuñaron el término, Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005) citan a Mayer y Salovey, (1997) “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

En el contexto físico-deportivo podemos ver que son numerosas las situaciones en las que se le demanda al deportista alcanzar el mayor grado posible de motivación o incluso de confianza en sí mismo, para alcanzar un objetivo determinado.

3.3. Modelos de inteligencia emocional

Dentro de los modelos de *inteligencia emocional* hemos de diferenciar entre modelos mixtos y modelos de capacidad; la diferencia entre ellos está en el número de dimensiones que estudia. Para Mayer (2000) citado por Bisquerra, Pérez y García (2015, p. 44), la diferencia de estos modelos se encuentra entre:

Capacidad de la inteligencia emocional, los cuales se centran en la interacción entre emoción e inteligencia tal y como han sido definidos tradicionalmente, y modelos mixtos, que describen una concepción compuesta de inteligencia que incluye capacidades mentales, y otras disposiciones y rasgos.

Bisquerra, Pérez y García (2015, p. 44) “un modelo de inteligencia emocional que incluya exclusivamente dimensiones “cognitivas” de la inteligencia emocional debería catalogarse como un modelo de inteligencia emocional capacidad”.

A continuación pasaremos a estudiar tres de los modelos que tuvieron una gran repercusión en la *inteligencia emocional*:

Modelo de Salovey y Mayer (1997)

Salovey y Mayer desarrollan el primer modelo mixto de *inteligencia emocional* en el año 1990; este modelo se basaba principalmente en tres procesos mentales que se incluían en la *inteligencia emocional*, estos eran:

- Valoración y expresión de las emociones de uno mismo y de los demás.
- Regulación de las emociones.
- Utilización de las emociones.

Años más tarde, en 1997, Salovey y Mayer exponen un nuevo modelo basado en cuatro componentes que se interrelacionan y que contribuyen a desarrollar la *inteligencia emocional*, estos componentes son.

1. La capacidad para percibir las emociones de forma precisa.
2. La capacidad para encausar las emociones de suerte que faciliten el pensamiento y el razonamiento.
3. La capacidad para comprender las emociones, especialmente el lenguaje de las emociones.
4. La capacidad para controlar las propias emociones y las de los demás.

Estas habilidades o componentes en este modelo en García y Giménez (2010) son:

- Percepción emocional. “Es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz”. (Fernández y Extremera, 2005)
- Facilitación emocional del pensamiento: “Habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones”. (Fernández Extremera, 2005)
- Compresión emocional. “Habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes”. (García y Giménez, 2010)

- Dirección emocional. “Compresión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás”.
- Regulación reflexiva de la emociones para promover el crecimiento personal. “Habilidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos”.

Modelo de Goleman (1995)

“Mientras el cociente intelectual contribuye en un 20% al éxito de la vida, el 80% se debe a otros factores”. (Goleman, 1996 p. 74)

“Las personas que han desarrollado adecuadamente habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad” (Goleman 1996, p. 78).

Según Goleman, citado en (García Gómez, 2015), los componentes de la *inteligencia emocional* son:

1. Conciencia de uno mismo.
2. Autorregulación
3. Motivación
4. Empatía
5. Habilidades sociales



Figura 5. Esquema modelo de Goleman (1995). Fuente: Elaboración propia

Modelo de Bar-On (1997)

Este modelo está compuesto por cinco grandes componentes: habilidades intra e interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Cada uno de los cuales está formado por una serie de subcomponentes. Así, se estipulan los siguientes componentes y subcomponentes:

1- Componente intrapersonal:

- a. Comprensión emocional de sí mismo: Capacidad de conocer nuestros sentimientos así como las emociones en diferentes situaciones y saber cuál es la causa de ello.
- b. Asertividad: Expongo mis derechos, mis pensamientos y sentimientos sin dañar a quien me rodea.
- c. Autoconcepto: Capacidad de aceptarse uno tal y como es, tanto en lo bueno como en lo malo.

d. Autorrealización: Habilidad para alcanzar nuestras metas siendo conscientes de nuestro potencial.

e. Independencia: Ser independiente con nuestras emociones, sentimientos y pensamientos, sentirse seguro con nuestras respuestas dadas y no depender directamente de otras personas.

2- Componente interpersonal:

a. Empatía: Habilidad de conocer y comprender los sentimientos y emociones de los demás, respetarlas y mostrar interés hacia ellas.

b. Relaciones interpersonales: “Capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional”. García y Giménez (2010)

c. Responsabilidad social: Capacidad de pertenecer a un grupo social, cooperar y ser constructivo en el mismo.

3- Componente de adaptabilidad:

a. Solución de problemas: “Capacidad de identificar, definir e implementar soluciones efectivas a los problemas”. García y Giménez (2010)

b. Prueba de realidad: “Capacidad para diferenciar entre lo que experimentamos y lo que existe en realidad”. García Gómez (2015)

c. Flexibilidad: Habilidad para adaptar en función de las situaciones que nos encontremos, nuestras emociones, pensamientos y comportamientos.

4- Componentes del manejo del estrés:

a. Tolerancia al estrés: Capacidad de enfrentarse a las emociones negativas y así hacer frente al estrés.

b. Control de impulsos: Habilidad para controlar nuestras emociones.

5- Componente del estado de ánimo general.

a. Felicidad: Estado de satisfacción con nuestra vida con nosotros mismos y quienes nos rodean.

b. Optimismo: Capacidad de ver lo bueno y positivo en nuestras vidas.

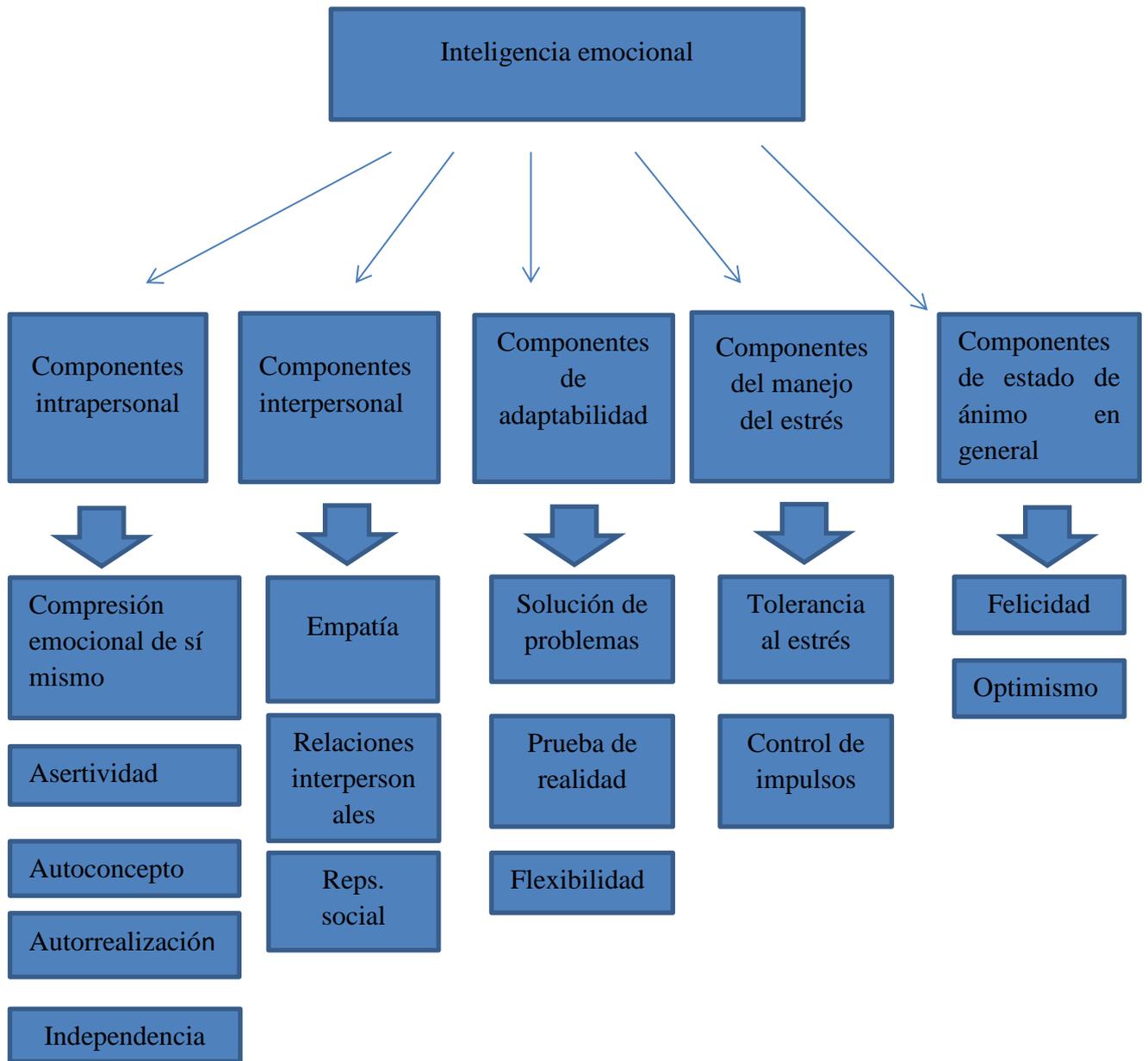


Figura 6. Esquema modelo Bar-On (1997). Fuente: Elaboración propia.

3.4. Inteligencia emocional en Educación Física

En primer lugar, realizaremos un sucinto repaso por las dos últimas leyes educativas para analizar cómo se reflejan en ellas las emociones y su respectivo trabajo. En la LOE (*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*) leemos lo siguiente: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades”. En el artículo 71. Principios. 1. “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. “

Por su parte, en la LOMCE (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*) en el Artículo 71, leemos lo siguiente:

“1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.”

En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria se refleja en los siguientes términos: “El currículo básico se ha formulado partiendo del desarrollo cognitivo y emocional en el que se encuentra el alumnado de esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas “.

En el Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias, en el currículo de Educación Física se menciona lo siguiente:

El área se ha estructurado en cinco bloques que dan sentido a la Educación Física en la Educación Primaria y en los que se desarrollan aspectos como: el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales vinculadas a la motricidad; la adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad; y la educación en valores y para la salud.

La lectura de ambas leyes educativas nos lleva a pensar que la Educación Física está cambiando, se demanda a esta asignatura una profundización en temas referidos al cuidado de cuerpo y al bienestar personal, el cual no solo ha de darse nivel físico, sino que también a nivel cognitivo, cultural, social y emocional.

Todo ello hace enriquecer a la Educación Física hasta tal punto que en los últimos años esta materia va ganando poco a poco el prestigio que se merece, como muy bien señala Pellicer (2011 p.33) “la asignatura de Educación Física ha logrado el reconocimiento que se merece, tanto de la materia en sí como del profesorado”, a pesar de ello podemos señalar que aún queda mucho por trabajar en cuanto estos aspectos de reconocimiento del área de Educación Física, ya que como muy bien señala (Lagardera, 2007) citado por Pellicer (2011, p.33), “sigue anclada en el concepto de movimiento, claramente definido y tratado por la física mecánica, pero impreciso y superficial para explicar comprender la acción humana, compleja y repleta de singularidades”.

La Educación Física de S. XXI hemos de considerarla como el producto de la suma de aspectos emocionales y físicos, somos conscientes que cualquier tipo de actividad motriz que llevemos a cabo va a depender en gran medida de diferentes elementos o factores emocionales, como por ejemplo, la motivación, la responsabilidad, la empatía, etc. y estos factores emocionales van a repercutir de forma directa en los resultados obtenidos. Por todo ello podemos exponer que existe una vinculación directa entre el cuerpo y las emociones.

Pellicer (2011, p. 33) cita Damasio (1996) quien nos expone los diferentes vínculos emocionales y corporales existentes:

- El vínculo cuerpo-mente. La conexión existente entre el cuerpo-mente se encuentra en la razón, ya que esta es la encargada de regular nuestras emociones y sentimientos, por tanto podemos señalar que estas (emociones y sentimientos) estarán íntimamente relacionadas a la razón. Damasio (en Gelpi, 2009) a través de Pellicer (2011) “señala que los niveles inferiores de la razón regulan el procesamiento de las emociones y sentimientos. Estos niveles inferiores, al mismo tiempo, mantienen relaciones directas y mutuas con la mayoría de órganos corporales”.
- El vínculo sentimiento-cuerpo. El encargado de reflejar la conexión entre el sentimiento y el cuerpo, es el lenguaje corporal, ya que en él se reflejan de forma

directa de nuestros sentimientos, por ejemplo, el lenguaje corporal que transmite un alumno cuando está enfadado no es el mismo que cuando este está alegre.

El vínculo entre el sistema límbico, las cortezas prefrontales y los receptores del cerebro de las señales procedentes del cuerpo. De aquí se extrae que los sentimientos son una información directa sobre el estado, la estructura y la regulación del cuerpo. Pellicer (2011, p.34)

- El vínculo cuerpo- pensamiento de orden superior. Pellicer (2011) cita a Gelpi (2009) quien resume esto en: “el alma respira a través del cuerpo, y el sufrimiento, ya empiece en la piel o en la imagen mental, tiene lugar en la carne”.

La Educación Física del S.XXI ha de contribuir al desarrollo de nuestro cuerpo, no tan solo a nivel motriz sino que también debe de contribuir al desarrollo del resto de dimensiones que se integran en él, las cuales según Pellicer (2011, p.35) considera el cuerpo en su totalidad y con tres dimensiones:

“La mental a través de los pensamientos, la emocional mediante lo sentimientos y las emociones y la física, a través de la acción motriz”.

Para un adecuado desarrollo de la *inteligencia emocional* de nuestro alumnado hemos de ser conscientes de la importancia que supone el trabajo y desarrollo de las competencias emocionales desde el área de Educación Física, tratando en ellas no solo aspectos motrices sino que también se ha de llevar a cabo un trabajo en el que se estimule y enriquezca los aspectos emocionales y sentimentales en nuestro alumnado.

Estas competencias emocionales, son definidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales“(Bisquerra, 2003).

Bisquerra (2003) expone 5 competencias emocionales que son las siguientes:

- Conciencia emocional. “Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado”. (Bisquerra, 2003)
- Regulación emocional. Capacidad de controlar nuestras emociones y utilizarlas de forma eficaz.
- Autonomía emocional. Capacidad de llevar a cabo una buena autogestión de las emociones (Pellicer 2011, p.22)

- Competencia social. “Capacidad para mantener buenas relaciones con los demás”. (Bisquerra,2000 a través de Pellicer 2011)
- Competencia para la vida y el bienestar. “Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales”. (Bisquerra, 2003)

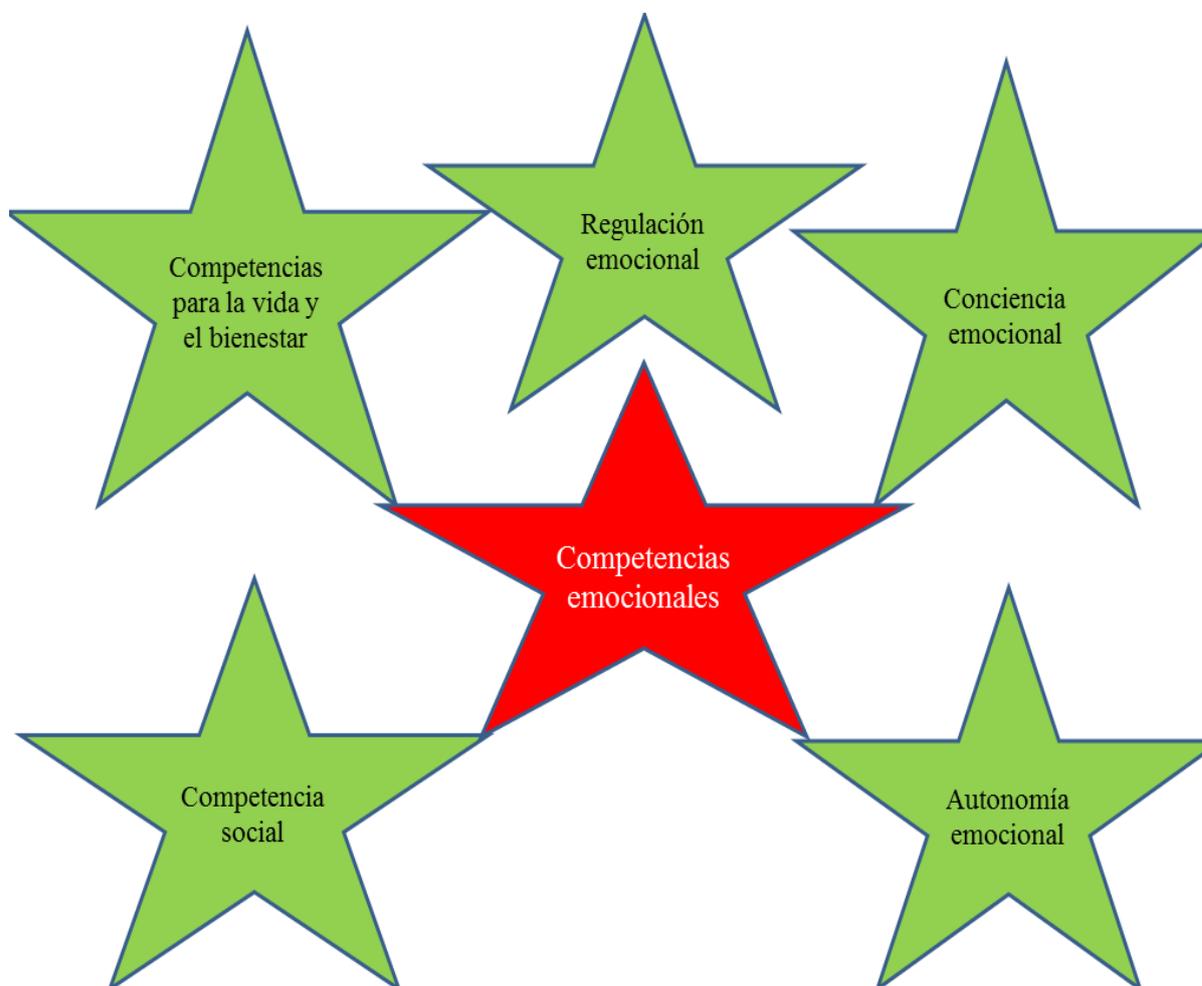


Figura 7. Competencias emocionales. Fuente: Elaboración propia.

Pellicer (2011, p.36) basándose en Bisquerra (2000) elabora un cuadro resumen de las competencias emocionales y sus componentes.

Tabla 1. Cuadro resumen de las competencias emocionales y sus componentes.

Fuente: Pellicer (2011, p. 36)

Competencia	Componentes de las competencias
1. Conciencia emocional	1.1 Toma de conciencia de las propias emociones. 1.2 Dar nombre a las propias emociones. 1.3 Comprensión de las emociones de los demás.
2. Regulación emocional	2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. 2.2. Expresión emocional. 2.3. Capacidad de regulación emocional. 2.4. Habilidades de afrontamiento. 2.5. Competencia para auto-generar emociones positivas.
3. Autonomía emocional	3.1. Autoestima. 3.2. Automotivación. 3.3. Actitud positiva. 3.4. Responsabilidad. 3.5. Análisis crítico de las normas sociales. 3.6. Buscar ayuda y recursos. 3.7. Auto-eficacia emocional.
4. Competencia social	4.1. Dominar las habilidades sociales básicas. 4.2. Respeto por los demás. 4.3. Comunicación receptiva. 4.4. Comunicación expresiva. 4.5. Compartir emociones. 4.6. Comportamiento pro-social y cooperación.
5. Habilidades de vida y bienestar	5.1. Identificación de problemas. 5.2. Fijar objetivos adaptativos. 5.3. Solución de conflictos. 5.4. Negociación. 5.5. Bienestar subjetivo. 5.6. Fluir.

En Educación Física y partiendo de los cinco bloques de contenidos que figuran en el Decreto 82/2014, de 28 de Agosto, podremos argumentar que todos los componentes que integran las competencias emocionales son trabajados y desarrollados desde dicha área.

A continuación se expone un cuadro relacionando los bloques de contenidos y los componentes de las competencias emocionales, hemos de subrayar que todos estos componentes se trabajan en los cinco bloques, aun así para una mayor comprensión y visualización de su relación se expone el cuadro/resumen a continuación:

Tabla 2. Bloques de contenidos de Educación Física y componentes de las competencias.

Fuente: Elaboración propia.

Bloques de contenidos Educación Física	Componentes de la competencias
Bloque 1, El cuerpo, imagen y percepción	1.1 Toma de conciencia de las propias emociones. 1.2 Dar nombre a las propias emociones.
Bloque 2, Habilidades motrices.	2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. 2.3. Capacidad de regulación emocional. 2.4. Habilidades de afrontamiento. 2.5. Competencia para auto-generar emociones positivas.
Bloque 3, Actividades físicas artístico-expresivas.	1.3. Compresión de las emociones de los demás. 2.2. Expresión emocional. 4.3. Comunicación receptiva. 4.4. Comunicación expresiva.
Bloque 4, Actividad física y salud	3.1. Autoestima. 3.2. Automotivación. 3.3. Actitud positiva. 3.4. Responsabilidad. 3.5. Análisis crítico de las normas sociales. 3.6. Buscar ayuda y recursos. 3.7. Auto-eficacia emocional. 5.5. Bienestar subjetivo.
Bloque 5, Juegos y actividades deportivas	4.1. Dominar las habilidades sociales básicas. 4.2. Respeto por los demás. 4.5. Compartir emociones. 4.6. Comportamiento pro-social y cooperación. 5.1. Identificación de problemas. 5.2. Fijar objetivos adaptativos. 5.3. Solución de conflictos. 5.4. Negociación. 5.6. Fluir.

3.5. Inteligencia emocional y aprendizaje cooperativo

En sus inicios el aprendizaje cooperativo nació como una necesidad de un cambio metodológico en las clases (sobre todo de Educación Física) en las cuales el ambiente competitivo era el protagonista fundamental en la misma. (Velázquez, 2013)

Con la llegada del aprendizaje cooperativo a las escuelas pronto se percibió que además de contribuir a alcanzar logros a nivel académico y curricular contribuía al desarrollo de habilidades sociales y beneficios a nivel socioemocional, esto conllevó a la aparición de las primeras investigaciones al respecto, entre las cuales destacamos la de los hermanos Johnson citados por Martínez (2005, p. 100), en la cual se expone:

De las 744 investigaciones, el 58 por ciento encontramos unas relaciones interpersonales significativamente mejores bajo condiciones cooperativas que bajo competitivas o individualistas, y solo el 3 por ciento negativo. De 233 comparaciones encontradas en 77 estudios, el 52 por ciento mostraron significativos efectos positivos de los métodos cooperativos sobre la autoestima, y solo un 2 por ciento negativas. De nueve estudios que examinan los efectos del aprendizaje cooperativo sobre la conducta cooperativa, el altruismo y la habilidad de ponerse en el punto de vista del otro, todos salvo uno fueron positivos, el que no lo era dio resultados ambiguos.

Bisquerra, Pérez y García (2015, p. 203) afirman que “El aprendizaje cooperativo ofrece una oportunidad extraordinaria para el desarrollo de la inteligencia emocional, tanto individual como del grupo.”

Martínez (2005, p.100) cita a Kohn quien expone las consecuencias del trabajo cooperativo sobre la Inteligencia Emocional:

- Promueve una sensación de identidad grupal.
- Favorece una mayor aceptación de las personas diferentes (en términos de pertenencia étnica o nivel de capacidad)
- Predispone a los participantes a tener una opinión benevolente de los demás.
- Permite que se superen posturas egocéntricas y simplificadoras.
- Fomenta la confianza, la sensibilidad, la generosidad, la comunicación abierta y la actividad prosocial.

La *inteligencia emocional* está directamente relacionada con la inteligencia interpersonal e intrapersonal, en la obra del Laboratorio de innovación educativa (2009. p. 15) se afirma que:

“El aprendizaje cooperativo... .. contribuye al desarrollo específico de la inteligencia interpersonal, ya que dota a los alumnos de las destrezas necesarias para la interacción social: ponerse en el lugar del otro, establecer y mantener relaciones positivas con los demás, trabajar en equipo, planificar actividades y organizar tareas, tomar decisiones y negociar acuerdos, ejercer un liderazgo compartido, comunicarse de manera clara y eficaz, resolver conflictos de forma constructiva, dar y pedir ayuda y apoyo...”

Además de contribuir al desarrollo de la inteligencia interpersonal, podemos señalar que desde el aprendizaje cooperativo también se estimula el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, ya que una de las características fundamentales del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual y personal, esta responsabilidad individual contribuye a un desarrollo de la autodisciplina por parte del alumno.

“Los alumnos aprenden a distinguir que ser diferente puede significar una ventaja más que un problema, ya que lo que se dice, piensa y siente es percibido como fundamental para alcanzar metas comunes, pues se asume que saben algo y que ninguno puede dejar de aprender cosas nuevas.” (Suárez, 2007)

Todo ello va a contribuir a enriquecer el autoconocimiento personal así como el autoconcepto que el alumnado tiene de sí mismo, Suárez (2007, p. 70) cita a Ovejero (1990) quien afirma que “en la interacción con los otros donde se desarrollan los autoconceptos de la gente. De ahí la importancia de estructurar la interdependencia social en clase de una y otra manera”

La presencia del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física no solo va a contribuir al desarrollo del autoconcepto, sino que esta metodología va a contribuir a un desarrollo de la autoestima del alumnado. En Suárez (2007, p. 71) cita a Slavin (1992) quien afirma que “se ha observado que los niños que están en clases de aprendizaje cooperativo tienen sentimientos más positivos sobre sí mismos que los que están en clases tradicionales”

Bisquerra, Pérez y García (2015, p 203) citan a Petrides (2010) quien señala que “el modelo de rasgo de inteligencia emocional incluye emocionalidad, sociabilidad, bienestar y autorregulación, todas ellas son importantes en las relaciones sociales y en el aprendizaje cooperativo, ya que son competencias básicas para la vida”.

Por todo lo expuesto con anterioridad podemos afirmar que son muchos los aspectos de la metodología cooperativa que van a influir de forma directa en la *inteligencia emocional*. Un elemento estrella es la interacción entre iguales, la cual va a repercutir

de forma directa tanto en las habilidades interpersonales como intrapersonales del alumnado enriqueciendo ello la Inteligencia Emocional del alumnado.

Bisquerra, Pérez y García (2015, p. 204) afirman que:

la inteligencia emocional se va desarrollando en gran medida en interacción social, donde se dan situaciones de cooperación, negociación, intercambio, discrepancia, cuestionar, ejercer la crítica constructiva, competir, defender los propios derechos y los de otras personas, crear y modificar normas, resistir a la presión de grupos, solucionar conflictos, regular las emociones en situación de conflictos, etc.

Bisquerra, Pérez y García (2015, p.204) citan a Díaz Aguado (2005) quien señala algunas habilidades básicas que se establecen en función de la aceptación de los niños al grupo de iguales.

La capacidad de llevarse bien al mismo tiempo con adultos y con iguales es una manifestación de inteligencia emocional. Los niños más aceptados socialmente saben colaborar y cambiar de su estatus. Por cambio de estatus nos referimos a que en un momento dado sabe dirigir o coordinar al grupo y en otro momento sabe que le toca colaborar, sin adoptar un rol de protagonista, pero tampoco un rol pasivo. Esta capacidad relaciona la rotación de roles y cargos en los grupos de aprendizaje cooperativo. Los niños que saben atender a otros, animar y elogiar son los que más atención reciben por parte de los demás. Expresar aceptación es una manifestación de inteligencia emocional. Los niños que manifiestan conductas antisociales como agresión, insultos, imposiciones, coacciones, etc., tienden a ser menos aceptados. La interacción estimuladora cara a cara es un requisito de los grupos de aprendizaje cooperativo que se puede utilizar para estimular la simpatía y la empatía, así como el desarrollo de la prosocialidad.

Por todo lo señalado con anterioridad, a modo de resumen exponemos un cuadro de los 5 elementos del aprendizaje cooperativo y su influencia en la *inteligencia emocional*.

Tabla 3. Aprendizaje cooperativo e Inteligencia Emocional. Fuente: Elaboración propia.

Aprendizaje cooperativo	Inteligencia emocional
Interdependencia positiva entre los miembros de un grupo	Motivar, animar, ayudar, etc. La aceptación es un rasgo más de I.E.
Interacción cara a cara o promotora (Objetivos de grupo)	Desarrollar la simpatía, la generosidad, la empatía, la comunicación y prosocialidad.
Responsabilidad personal e individual	Responsabilidad en mi tarea. Aceptar mi rol dentro del grupo, saber dirigir y organizar rasgo claro I.E. Autoestima. Automotivación. Actitud positiva.
Habilidades interpersonales y de grupo	Regulación emocional, Autodisciplina, conocerse a sí mismo. Destrezas de interacción social, sociabilidad.
Procesamiento grupal o autoevaluación	Sociabilidad y autoconocimiento. Identificación de problemas. Fijar objetivos adaptativos. Solución de conflictos. Negociación. Fluir.

3.6. Inteligencia emocional y familias.

La vida en familia supone nuestra primera escuela para el aprendizaje emocional: en tan íntimo caldero aprendemos qué sentimiento abrigar hacia nosotros mismo y cómo reaccionarán otros a tales sentimientos; cómo pensar acerca de esos sentimientos y qué elecciones tenemos a la hora de reaccionar; como interpretar y expresar esperanzas y temores. Esta escuela emocional funciona no solo a través de lo que los padres dicen o hacen directamente a los niños, sino también en los modelos que ofrecen a la hora de manejar sus propios sentimientos y aquellos que tiene lugar entre marido y mujer (Goleman, en el prólogo de Elias, Tobias y Friedlander, 1999) citados por Bisquerra, Pérez García (2015, p. 312)

Bisquerra, Pérez y García (2015, p.313) citan a Mora (2012) quien describe,

Como resultado de un determinado entorno familiar, el cerebro del niño se puede “encender” y este puede sentir viva la curiosidad y el interés por el aprendizaje. Pero también el ambiente de nuestro hogar, las relaciones interpersonales que en él se establecen, etc., pueden

repercutir negativamente en el niño provocando el “apagón emocional” de su cerebro. Este “apagón emocional” significa perder o disminuir la energía capaz de sentir curiosidad por los que se enseña y con ello cerrar el foco de atención y ser poco eficientes en los procesos de aprendizaje.

La importancia de una educación emocional desde el ámbito familiar y escolar va a

permitir adquirir recursos para vivir con menos emociones negativas como la ira o el estrés y potenciar otras más positivas como la calma, la armonía o la felicidad, lo cual tendrá beneficios sobre la salud, las relaciones interpersonales y bienestar personal y social. Bisquerra, Pérez y García (2015, p. 313).

Bisquerra, Pérez y García (2015) señalan unas propuestas que contribuyen a establecer un clima familiar emocionalmente más inteligente:

1. ¿Cómo estás?: Esta simple cuestión no va a permitir un acercamiento a nuestros sentimientos y a nuestra conciencia emocional.
2. Cultivar la empatía: Conozco mis sentimientos estaré más preparado para analizar los de los demás e incluso lo de mis hijos.
3. Gestión adecuada de las emociones: Debemos de intentar impulsar la presencia de emociones positivas e intentar reducir al máximo las negativas.
4. Cuidarse para cuidar: Tener un conocimiento detallado de todo aquello que hacemos bien como padres/madres, cultivando así nuestra autoestima.
5. Vivir en positivo y contagiar la positividad: Alegría, humor, diversión, bromas, actitud positiva frente a problemas, optimismo, etc. todo ello deberá ser contagiado a todos los miembros de la familia, y por supuesto saber reírse de uno mismo ya que esto contribuirá a una mayor autoconocimiento de tus propias emociones.

Bisquerra, Pérez y García (2015, p. 317) exponen una propuesta para trabajar la educación emocional de las emociones con tus hijos entre las que destacan los siguientes aspectos:

1. Preguntarle cómo se siente. Hablarles de los estados de ánimo y sentimientos dándoles a todos ellos un nombre.

2. Legitima sus emociones. Las emociones son positivas o negativas, cuando se nos da en nuestros hijos una emoción negativa, deberemos ponernos en su lugar e intentar conseguir que nuestro hijo se sienta mejor.

3. Valorar sus cualidades, focalizar sus fortalezas. Focalizamos en lo bueno, sin olvidarnos los aspectos de mejora, pero a la hora de tratar estos últimos hemos de ser cuidadosos con el lenguaje, remarcándole sus fortalezas para mejorarlo.

4. Desarrollar un modelo positivo de gestión y expresión emocional: Los miembros de toda la familia deberán de exponer sus emociones al resto, los niños hacen lo que ven a sus padres/madres y si estos últimos las esconden sus hijos también. Cuando algo me irrita o me enfada deberemos de “ser capaz de calmarme y hablar contigo sobre que me enfada o preocupa es un modelo positivo de expresión emocional”. Bisquerra, Pérez, García (2015, p.319).

3.7. Inteligencia emocional y las actividades sociales y deportivas.

La práctica deportiva en muchas ocasiones requiere de *inteligencia emocional* para alcanzar las metas, podemos pensar todos nosotros en aspectos tales como la motivación de un atleta para alcanzar un objetivo que para inalcanzable, la autoconfianza en sí mismo, la automotivación, responsabilidad etc., o incluso la regulación emocional pensemos en la final de una copa mundial de fútbol y el jugador ha de lanzar el último penalti para sí equipo y si consigue gol su país es el campeón, esto son solo dos ejemplos, de la presencia de nuestra inteligencia emocional en los deportes.

¿Pero la práctica de actividades sociales y deportivas contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional?

Martín (2013) cita a ÇoBan (2010) el nivel de participación en actividades sociales y deportivas se relaciona con diferencias estadísticamente significativas en los niveles de Inteligencia Emocional. Los resultados sugieren que las actividades sociales tienen efectos positivos en el desarrollo de las habilidades interpersonales, de forma que las personas con habilidades emocionales más desarrolladas, superarán los problemas y harán frente al estrés con mayor facilidad. Así, se piensa que las personas con altos niveles de Inteligencia Emocional, tienen mayores niveles de participación en actividades sociales. Además, las personas que tienen fuertes relaciones interpersonales posiblemente tengan más facilidades para entrar en un nuevo círculo de amigos y adaptarse a nuevos ambientes, que aquellos con débiles relaciones interpersonales.

Sharipo (1997) citado por Martín (2013) “los jóvenes que poseen habilidades sociales y emocionales son más felices, tienen más confianza en sí mismos y son más competentes como estudiantes, miembros familiares, amigos y trabajadores”.

Uno de los aspectos que más puede influir en el desarrollo de la inteligencia emocional es la práctica o no de actividades deportivas, así como el tiempo dedicado a las mismas, ya que como señala Martín (2013) “aquellos sujetos que practican deportes extraescolares están sometidos a una mayor interacción social que los sujetos que no realizan deporte extraescolar”, por ello podemos argumentar que esto tendrá un impacto en la inteligencia emocional de nuestro alumnado.

4. Diseño metodológico de la investigación

La investigación se llevó a cabo a través de un método cuantitativo de diseño cuasiexperimental. Los objetivos que persigue son medir la relación que se pueda dar entre dos variables como son la metodología cooperativa y la inteligencia emocional. Para ello, hemos realizado una intervención directa en cuatro grupos /clases de las ochos que participan. Esta intervención consistió en que, durante un mes, se trabajó en cuatro grupos en las clases de Educación Física con metodología cooperativa, mientras que en otras cuatro clases no se puso en práctica la metodología cooperativa. Los destinatarios del estudio son los alumnos de 3º y 4º de Primaria de dos colegio públicos (colegio de intervención y colegio de control).

Para la recogida de los datos necesarios para la investigación utilizaré el test TMMS-24 de Fernández, Extremera y Ramos (2004), el cual, está basado en Trait Meta-MoodScale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (1995). Este instrumento, evalúa el nivel de atención emocional, claridad emocional y la reparación de las emociones.

4.1. Objetivo

Los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

- Analizar si existe relación entre la metodología cooperativa y la inteligencia emocional.
- Proponer una línea de investigación e intervención en esta población sobre la metodología cooperativa y la inteligencia emocional.

4.2. Muestra y contexto

Como hemos mencionado anteriormente, en la investigación participaron dos colegios públicos de Educación Primaria; en uno de ellos se llevó a cabo la intervención y en el otro, no hubo intervención, solo recogida de datos.

El colegio de intervención se encuentra ubicado en la ciudad de Gijón, concretamente en el barrio denominado Nuevo Gijón, en la zona Sur de la ciudad, que cuenta con una

población cercana a los 7.000 habitantes¹. El barrio posee diferentes instalaciones y servicios que enriquecen la vida cultural, recreativa, deportiva, social y educativa de su población. Este centro de cuenta con 412 alumnos, de los cuales 134 son de infantil y 278 de Primaria, de estos últimos 99 son del segundo ciclo (donde se llevará a cabo la intervención).

El colegio de control se encuentra ubicado en el barrio de Pumarín de Oviedo, zona que cuenta con un censo de población de 16.000 personas² y que cuenta con diferentes equipamientos que contribuyen a enriquecer los aspectos educativos y culturales del mismo, además de poseer un número de servicios notables que activan la vida social y laboral de este. Su población es relativamente joven y heterogénea, siendo este el barrio ovetense que cuenta con un mayor porcentaje de residentes extranjeros. El centro, en el que hemos realizado nuestra labor y que se halla ubicado en este enclave, tiene matriculados 440 alumnos dividido en dos etapas: Educación Infantil y Educación Primaria (de esta última 95 alumnos están cursando 3º y 4º de Primaria).

En la investigación participaron un total de 141 (59 alumnos y 82 alumnas), 91 del colegio de intervención, (41 niños y 50 niñas) y 50 alumnos del colegio de control (18 niños y 32 niñas), todos ellos pertenecientes a los niveles de 3º y 4º de primaria.

Antes de llevar a cabo nuestro estudio, queremos matizar que, aunque la muestra en esta investigación no sea representativa, y que por tanto no podremos hacer extensivos los resultados obtenidos, sí puede servir u ofrecer información eficaz y actualizada a ambos colegios y extraer conclusiones al respecto. Además, puede servir como punto de partida de posteriores investigaciones más completas y con mayor tiempo de intervención.

Tabla 4. Distribución de alumnos por centro y sexo.

Colegio	Muestra	Sexo	
		Chicos	Chicas
Intervención	91	41	50
Control	50	18	32
Total	141	59	82

¹ Datos consultados en <http://opendata.gijon.es/descargar.phd?id=243&tipo=PDF>

² Datos consultados en www.oviedo.es/servicios-municipales/padron-municipal-de-habitantes

4.3. Fases de la investigación

En la tabla 5 se expone las diferentes fases de la investigación, señalando en ella los objetivos, las tareas y la temporalización de cada una de ella.

Tabla 5. Temporalización de la investigación.

Fases	Objetivos y tareas	Temporalización
Reunión con tutores TFM	Exponer la idea de TFM y comenzar a consultar bibliografía.	22 de Enero 2016
Búsqueda y análisis de bibliografía	Buscar test de Inteligencia emocional validados. Buscar bibliografía con temática relacionada a la investigación.	Del 1 al 15 de Febrero 2016
Información al equipo directivo de los colegios implicados sobre la investigación, intervención y recogida de datos.	Contactar con ambos colegios para exponer las ideas de la investigación e intervención a llevar a cabo.	Del 15 al 28 de Febrero 2016
Trabajo de campo	Elaborar las autorizaciones y consentimientos oportunos.	Del 1 al 8 de Marzo 2016
Trabajo de campo	Pasar los pretest.	9-15 Marzo 2016
Trabajo de intervención	Desarrollar la unidad didáctica cooperativa	Del 11 de Abril al 4 de Mayo 2016
Trabajo de campo	Pasar el postest. Analizar los resultados de los mismos.	5 de mayo
Análisis e interpretación de los resultados.	Presentar los resultados obtenidos de la investigación mediante el uso del SPSS.	Del 6 al 13 de Mayo.
Elaboración del informe	Proponer un trabajo cooperativo en el área de Educación Física para contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional.	15 al 22 de Mayo.

4.4. Instrumentos

Para llevar a cabo la investigación se ha necesitado contar con la colaboración, de forma directa y desinteresada, de los maestros de Educación Física que imparten dicha materia en los grupos que participan en la investigación y que han sido encargados de realizar la recogida de datos necesarios para la investigación y su posterior intervención.

El instrumento utilizado se hallaba dividido en dos partes: por un lado, un conjunto de preguntas relacionadas con la práctica deportiva, la familia, las relaciones sociales y el tiempo libre y por otro lado un test validado. Los objetivos de estas preguntas eran los siguientes:

- Extraer más información y contar con más variables para el objeto de estudio.
- Conocer la repercusión que tiene la práctica deportiva con las emociones de nuestro alumnado.
- Observar y analizar si existen diferencias a nivel emocional en función de la zona de juego del alumnado (recinto cerrado o al aire libre).

El test validado que se utilizó en esta investigación fue el TMMS-24 (Fernández, Extremera y Ramos, 2004), el cual es un adaptación del test TMMS (Trait Meta-Mood Scale) el cual ha sido elaborado por Salovey y Mayer (1997). Este test surge como una necesidad para medir aspectos referentes a la inteligencia emocional intrapersonal, y del que se pretende extraer información de habilidades que tengan relación con la capacidad de presta atención, discriminar y conocer los estado emocional para en llevar a cabo reparaciones de nuestro estado emocional. Rey y Extremera (2012) citan a Extremera y Fernández, (2004) “El TMMS proporciona un indicador de inteligencia emocional percibida (IEP) y su utilización presenta ciertas ventajas prácticas respecto a otros formatos”.

En nuestro país se ha llevado a cabo una modificación del TMMS a través de TMMS-24 Fernández, Extremera y Ramos, (2004) a esta nueva versión se le denomino TMMS-24 debido a que contaba con 24 ítems los cuales pretendían responder y evaluar 3 dimensiones.

La Atención a los sentimientos es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos (i.e., “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”); Claridad

emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones (i.e., “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”), por último, Reparación de las emociones alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos (i.e., “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”). (Fernández y Extremera, 2005)

Para esta recogida de datos el alumnado debería de cumplimentar el cuestionario TMMS-24 de Fernández et al. (2004), el cual será rellenado por el alumnado previo a la intervención que se llevará a cabo y a posteriori de la misma. Las puntuaciones de las dimensiones que mide la prueba se halla sumando las respuestas de las preguntas del 1 al 8 para la atención emocional, del 9 al 16 para la claridad emocional y del 17 al 24 para la reparación de las emociones. Una variable que debemos tener en cuenta en el cuestionario TMMS-24 es el sexo, ya que la escala para su evaluación difiere en lo referido a los mismos.

4.5 Procedimiento y análisis de los resultados

En primer lugar se aplicó el test a todo el alumnado durante la sesión de Educación Física, tanto en el grupo de intervención como en el de control (para este último grupo hemos contando con la colaboración desinteresada de la maestra de Educación Física). Antes de pasar el test, se le explicó a todo el alumnado la forma correcta de rellenarlo y se les resolvió diferentes dudas que tenían al respecto. La cumplimentación del cuestionario requirió unos 15 minutos. A continuación, se llevó a cabo la intervención (uso de metodología cooperativa en las clases de Educación Física), con una duración aproximada a un mes (8 sesiones). Pasado este tiempo se volvió a pasar el test (postest), tanto en el grupo de intervención como en el de control, con la finalidad de comenzar así el estudio y cotejar los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

Para un adecuado análisis de los datos hemos utilizado el paquete estadístico IBM SPSS para Windows versión 22.0.

La secuencia de análisis ha sido la siguiente:

1º. Introducción de datos: En esta fase se llevó a cabo un vaciado de los datos recogidos en la etapa anterior y se introdujeron las diferentes variables de estudio.

2°. Exportación y depuración al programa estadístico: En la tercera fase tuvo lugar la exportación de los datos e información recogidos en la fase 1 y 2 al programa estadístico IBM SPSS para Windows versión 22.0.

Se observó que en cuatro casos no disponíamos de datos suficientes para contrastar la investigación, (no se había contestado algún ítem del pretest o postets), por tanto para no reducir la muestra hemos utilizado el método de reemplazar el valor perdido por la media de la escala. “En este caso se computa una variable de apoyo que es igual a la media de la escala”. (Muñiz, Suarez-Álvarez y Alonso, 2012).

3°. Análisis del IBM SPSS para Windows (v.22.0). Para la elaboración de la investigación en primer lugar hemos introducido todas las variables y todos los datos del estudio. A continuación se llevó a cabo la suma de los ítems y se introdujeron 6 nuevas variables.

Pretest atención emocional —> AT_EM_1_GR

Pretest claridad emocional —> CL_EM_1_GR

Pretest reparación emocional —> RE_EM_1_GR

Postest atención emocional —> AT_EM_2_GR

Postest claridad emocional —> CL_EM_2_GR

Postest reparación emocional —> RE_EM_2_GR

Una vez rechaza la hipótesis nula (Kolmogorov Smirrow) en cinco de las seis variables, se apuesta por llevar a cabo un estudio estadístico no paramétrico, por tanto para las comparaciones se ha utilizado la prueba de U Mann-Whitney para muestra independientes y la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas.

4.6. Resultados

La tabla 6 recoge la media, la muestra y la desviación típica de las variables objeto de estudio: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, tanto para el pretest como para el postest, y para el grupo de control como el de intervención.

Tabla 6. Variables objeto de estudio, muestra, media y desviación típica.

	Centro	N	Media	Desviación típica
Pre. Atención emocional	Intervención	91	26,52	6,45
	Control	50	26,42	6,57
Pre. Claridad emocional	Intervención	91	27,91	7,13
	Control	50	30,94	5,93
Pre. Reparación emocional	Intervención	91	30,05	6,68
	Control	50	31,42	6,37
Post. Atención emocional	Intervención	91	28,65	7,08
	Control	50	26,58	5,49
Post. Claridad emocional	Intervención	91	30,20	6,62
	Control	50	30,40	6,04
Post. Reparación emocional	Intervención	91	31,43	6,92
	Control	50	31,20	6,20

La tabla 7 recoge las medidas de la atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, tanto para el pretest como para el postest y para el grupo de control como el de intervención en función del sexo.

Tabla 7. Medidas pretest y postest de las dimensiones de la inteligencia emocional en función del sexo.

Sexo	Centro	PRE_	PRE_	PRE_	POST_	POST_	POST_
		Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Varón	intervención	25,68	27,37	28,68	29,00	29,29	30,27
		41	41	41	41	41	41
		6,78	7,61	6,96	7,07	7,02	6,77
	control	26,72	30,17	30,67	26,94	31,89	32,17
		18	18	18	18	18	18
		5,58	5,45	5,95	5,91	5,14	5,70
Mujer	intervención	27,20	28,36	31,18	28,36	30,94	32,38
		50	50	50	50	50	50
		6,16	6,75	6,29	7,14	6,25	6,96
	control	26,25	31,38	31,84	26,37	29,56	30,66
		32	32	32	32	32	32
		7,14	6,22	6,64	5,32	6,41	6,49
Total	intervención	26,52	27,91	30,05	28,65	30,20	31,43
		91	91	91	91	91	91
		6,45	7,13	6,68	7,08	6,62	6,92
	control	26,42	30,94	31,42	26,58	30,40	31,20
		50	50	50	50	50	50
		6,57	5,93	6,37	5,49	6,04	6,20

A continuación pasaremos a comentar la evolución de la atención, claridad y recuperación emocional, durante el periodo de tiempo existente entre el pretest y el postest, tanto en el grupo de control como en el de intervención.

Atención Emocional

Tabla 8. Atención emocional en el grupo de intervención y control en el pretest y postest.

	Pre	Post	T Wilcoxon
Intervención	26,52	28,65	0,002
Control	26,42	26,58	0,761
U Mann-Whitney	0,916	0,030	

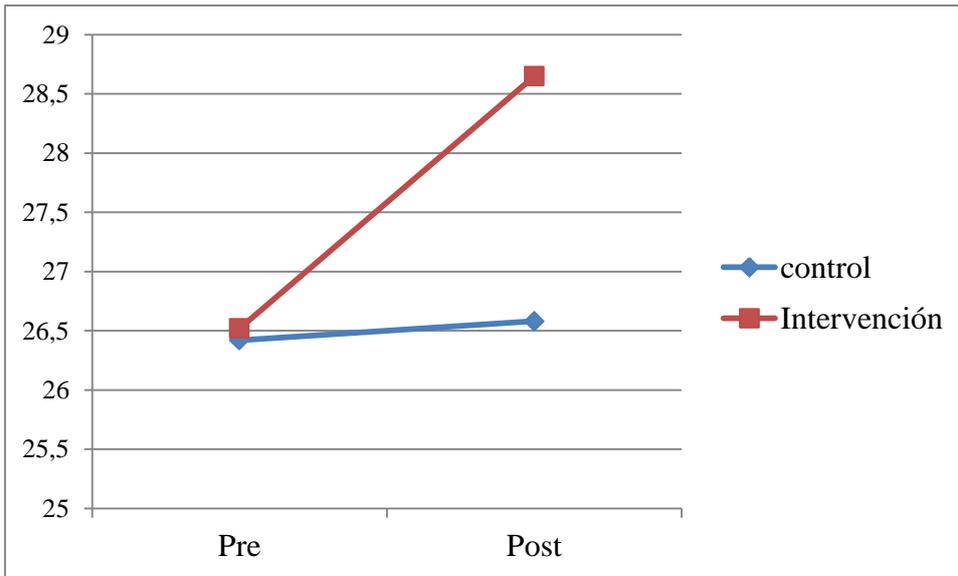


Figura 8. Atención emocional en el grupo de intervención y control en el pretest y postest.

Claridad Emocional

Tabla 9. Claridad emocional en el grupo de intervención y de control en el pretest y postest.

	Pre	Post	T Wilcoxon
Intervención	27,91	30,20	0,001
Control	30,94	30,40	0 ,648
U Mann-Whitney	0,013	0,851	

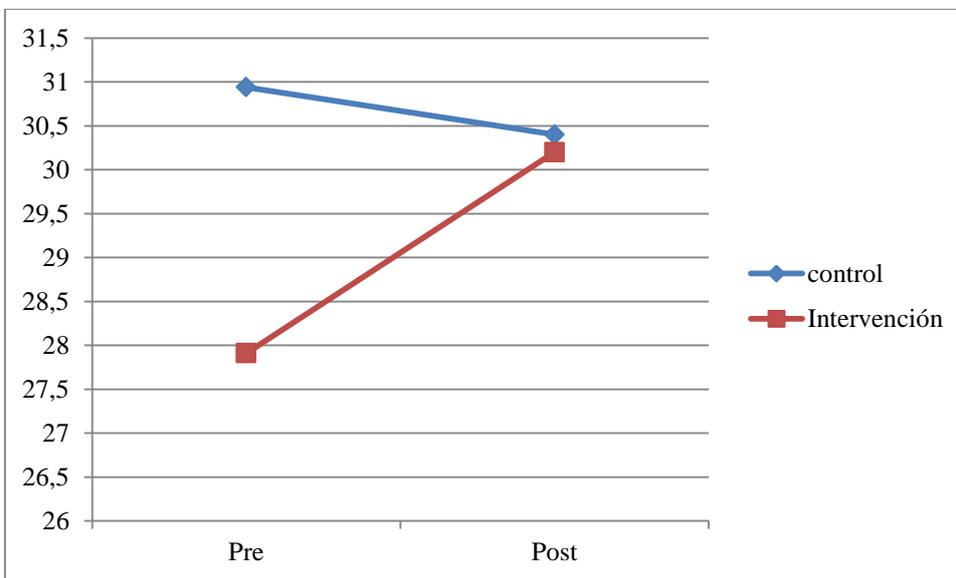


Figura 9. Claridad emocional en el grupo de intervención y de control en el pretest y postest.

Reparación Emocional

Tabla 10. Reparación emocional en el grupo de intervención y de control en el pretest y postest.

	Pre	Post	T Wilcoxon
Intervención	30,05	31,43	0,025
Control	31,42	31,20	0,061
U Mann-Whitney	0,295	0,601	

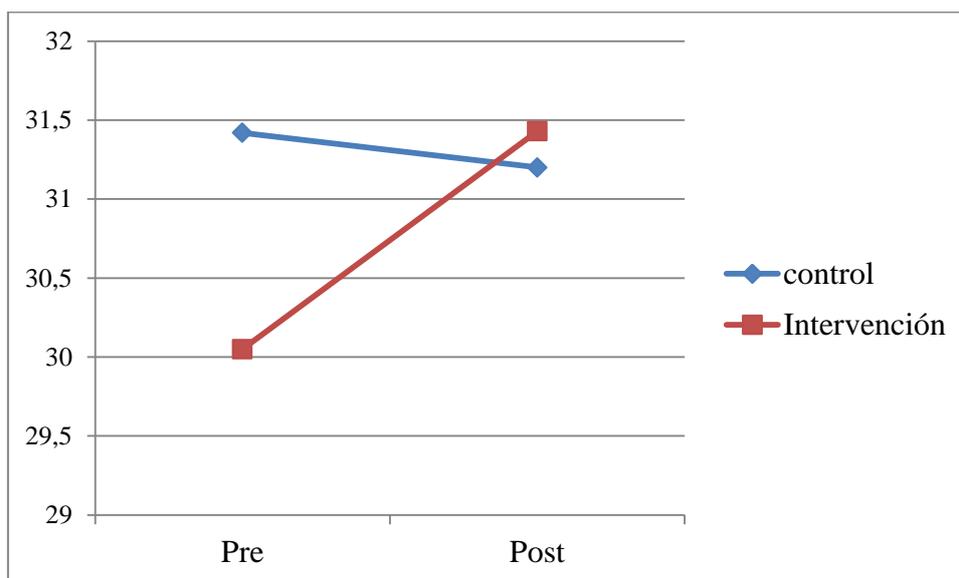


Figura 10. Reparación emocional en el grupo de intervención y de control en el pretest y postest.

En esta gráfica podemos observar como la atención emocional del alumnado del grupo de control se mantuvo prácticamente en sus valores desde el momento de pretest al postest, mientras que, por el contrario, para el grupo de intervención podemos ver como los valores de la atención emocional han ido creciendo durante este periodo de tiempo, ampliando así la diferencia entre los grupos desde el momento de salida y el momento de llegada. La mediana de la diferencias de la atención emocional entre el pretest y el postest muestra que existen, desde el punto estadístico diferencias significativas entre el grupo de control y el de intervención, rechazándose la hipótesis nula.

En el grupo de intervención se dan mejoras significativas de las tres dimensiones, mientras no se dan esas diferencias significativas en ninguna variable en el grupo de control. Observamos diferencias notables entre los centros en el pretest (claridad emocional y reparación emocional), diferencias estas que se fueron reduciendo durante

el proceso en el que duró la intervención hasta tal punto que, al finalizar la intervención el postest de ambos centros eran similares.

Atención emocional, claridad emocional y reparación emocional según el sexo.

En este epígrafe, nos detendremos a analizar las variables de la atención, claridad y recuperación emocional, en función del sexo y su evolución durante el periodo de tiempo existente entre el pretest y el postest. Para ello utilizaremos las siguientes pruebas: U de Mann-Whitney y la T. Wilcoxon.

Atención emocional según el sexo

Tabla 11. Atención emocional por sexos.

	N	Pre	Post	Sig.T Wilcoxon
Varón	59	68,69	74,43	0,009
Mujer	82	72,66	68,53	0,206
Sig. U Mann-Whitney		0,568	0,397	

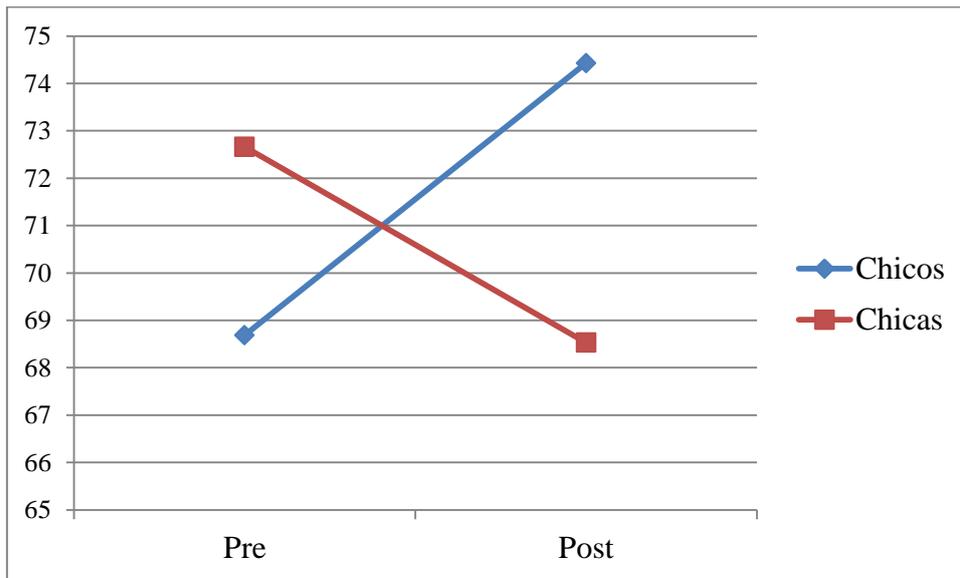


Figura 11. Atención emocional por sexos.

Claridad emocional por sexos

Tabla 12. Claridad emocional por sexos.

	N	Pre	Post	Sig.T Wilcoxon
Varón	59	67,03	70,49	0,027
Mujer	82	73,85	71,37	0,154
Sig. U Mann-Whitney		0,327	0,900	

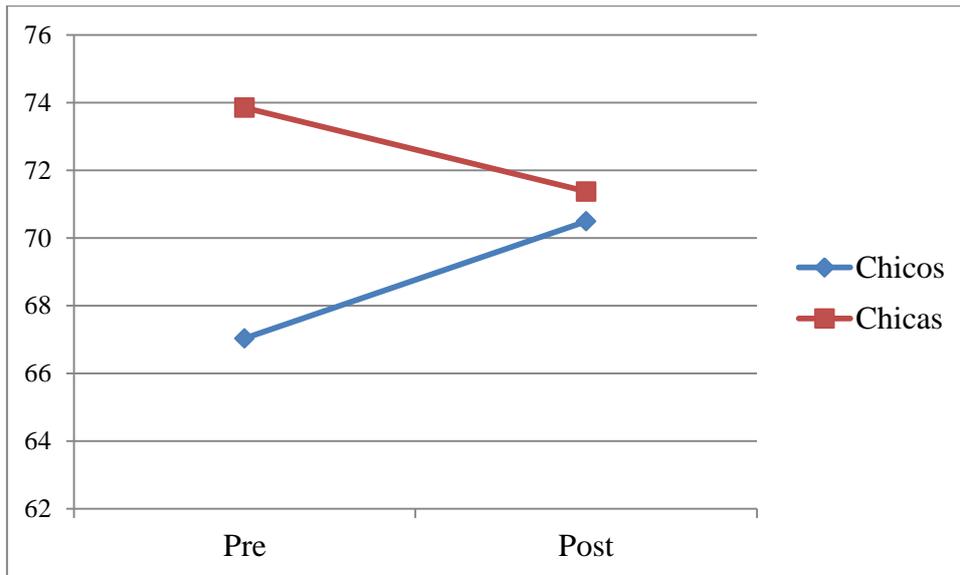


Figura 12. Claridad emocional por sexos.

Reparación emocional por sexos

Tabla 13. Reparación emocional por sexos.

	N	Pre	Post	Sig.T Wilcoxon
Varón	59	62,75	67,36	0,033
Mujer	82	76,93	73,62	0,617
Sig. U Mann-Whitney		0,042	0,369	

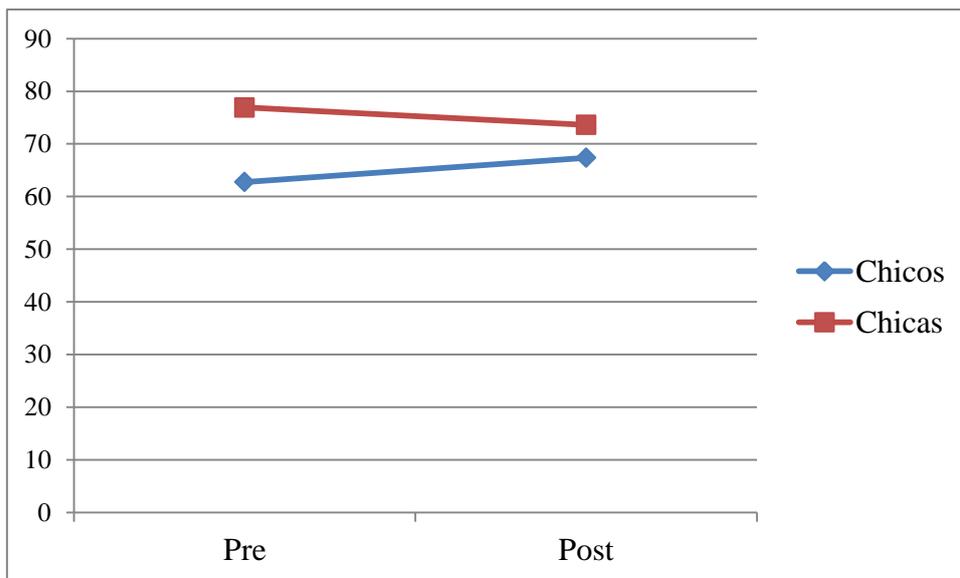


Figura 13. Reparación emocional por sexos.

Según se recogen en el gráfico, no existen diferencias significativas entre varones y mujeres en ninguna de las dimensiones de la inteligencia emocional, ni en el pretest ni en el postest, tan solo existen diferencias en el pretest en la reparación emocional (U Mann-Whitney 0,042).

En los varones se dan mejoras significativas de las tres dimensiones, mientras no se dan esas diferencias significativas en ninguna variable en las mujeres.

Atención emocional, claridad emocional y reparación emocional según la zona de juego del niño/a.

Analizamos la influencia que tiene la zona de juego en la atención, claridad y recuperación emocional. Para ello hemos utilizado como prueba la U de Mann-Whitney.

Atención emocional según zona de juego

Tabla 14. Atención emocional según tipo de juego.

Atención emocional	N	Pre	Post	Sig.T Wilcoxon
Casa/colegio	78	73,76	70,39	0,107
Fuera	63	67,59	71,75	0,028
Sig. U Mann-Whitney		0,372	0,844	

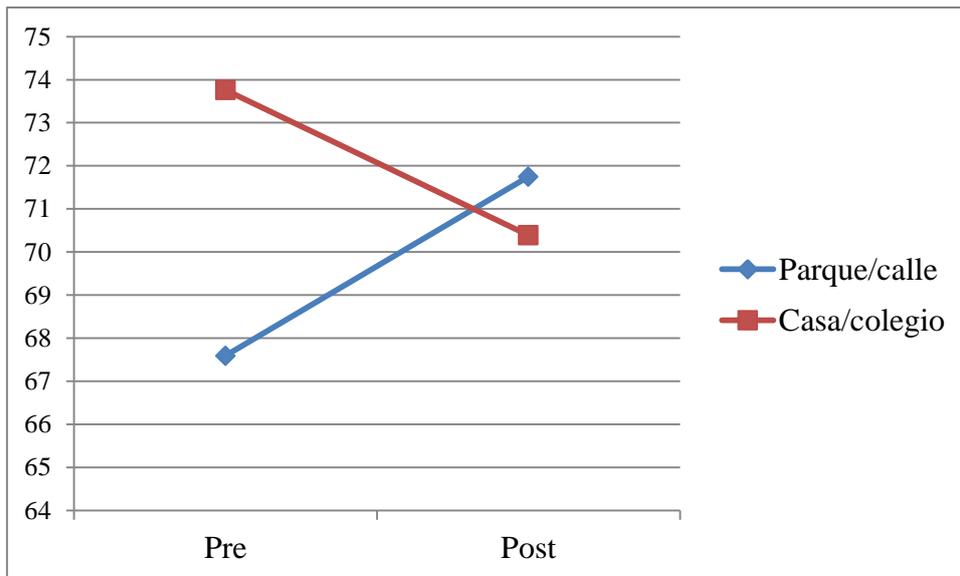


Figura 14. Atención emocional según tipo de juego.

Claridad emocional según zona de juego

Tabla 15. Claridad emocional según tipo de juego.

Claridad emocional	N	Pre	Post	Sig. T Wilcoxon
Casa/colegio	78	70,12	72,18	0,042
Fuera	63	72,10	69,54	0,146
Sig. U Mann-Whitney		0,774	0,702	

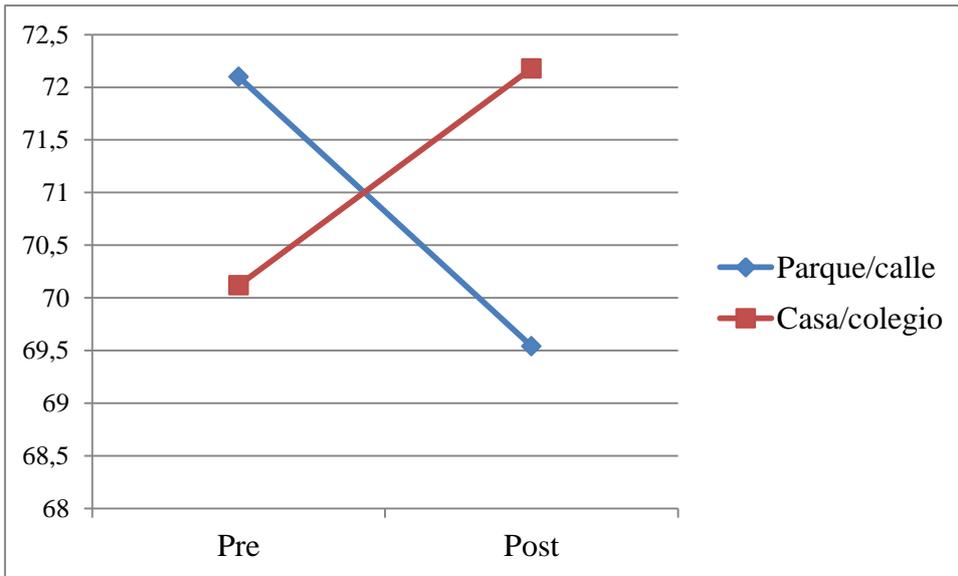


Figura 15. Claridad emocional según tipo de juego.

Reparación emocional según zona de juego

Tabla 16. Reparación emocional según tipo de juego.

Reparación emocional	N	Pre	Post	Sig. T Wilcoxon
Casa/colegio	78	70,26	72,20	0,459
Fuera	63	65,72	69,52	0,044
Sig. U Mann-Whitney		0,167	0,698	

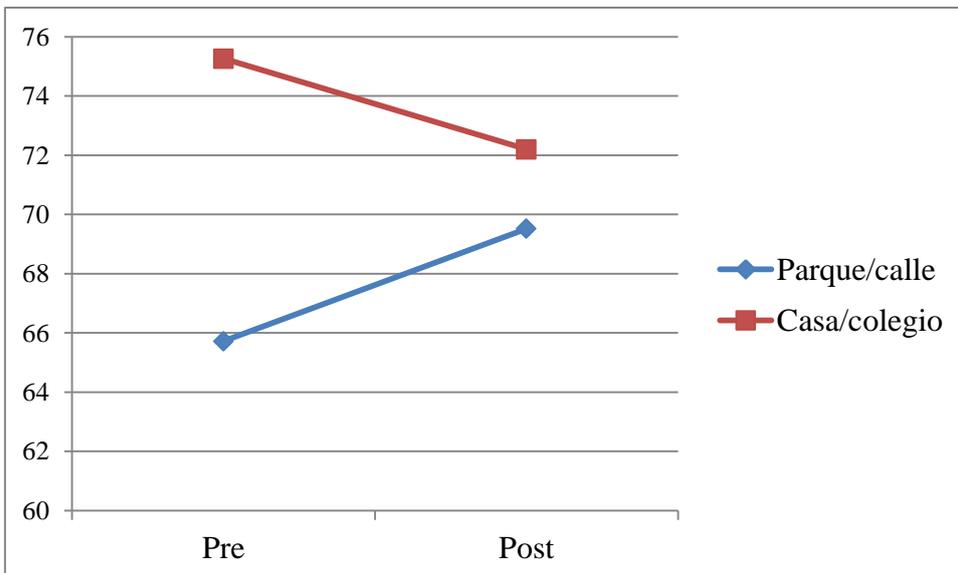


Figura 16. Reparación emocional según tipo de juego.

En la gráfica se puede ver un descenso de la atención emocional y la reparación emocional en aquella muestra que practica sus juegos en la casa o colegio. A su vez podemos observar un aumento de estas dos dimensiones para aquellos que practican sus actividades al aire libre (parque/calle). En cuanto a la claridad emocional, podemos observar cómo se produce un efecto contrario a las otras dos dimensiones, aumentando esta en aquellas personas que practican sus juegos en casa o en el colegio y descendiendo en aquellos otros que los realizan en la calle o parque.

De lo hasta ahora expuesto, concluimos que no hay diferencias significativas entre varones y mujeres en ninguna de las dimensiones de la inteligencia emocional, ni en el pretest ni en el postest, (por tanto se conserva la hipótesis nula).

Atención emocional, claridad emocional y reparación emocional según el deporte practicado (Individual o colectivo).

A continuación, pasaremos a comentar la evolución de la atención, claridad y recuperación emocional en función de la práctica deportiva (individual o colectiva). Con ello queremos conocer si la práctica de uno tipo u otro de actividad deportiva repercute de forma directa en los aspectos objeto de estudio. Como pruebas se utilizaron la U de Mann – Whitney y la T de Wilcoxon.

Atención Emocional según el deporte practicado

Tabla 17. Atención emocional según tipo de deporte.

Atención emocional	N	Pre	Post	Sig.T Wilcoxon
Deporte colectivo	43	67,07	70,00	0,276
Deporte individual	79	58,47	56,87	0,109
Sig. U Mann-Whitney		0,199	0,050	

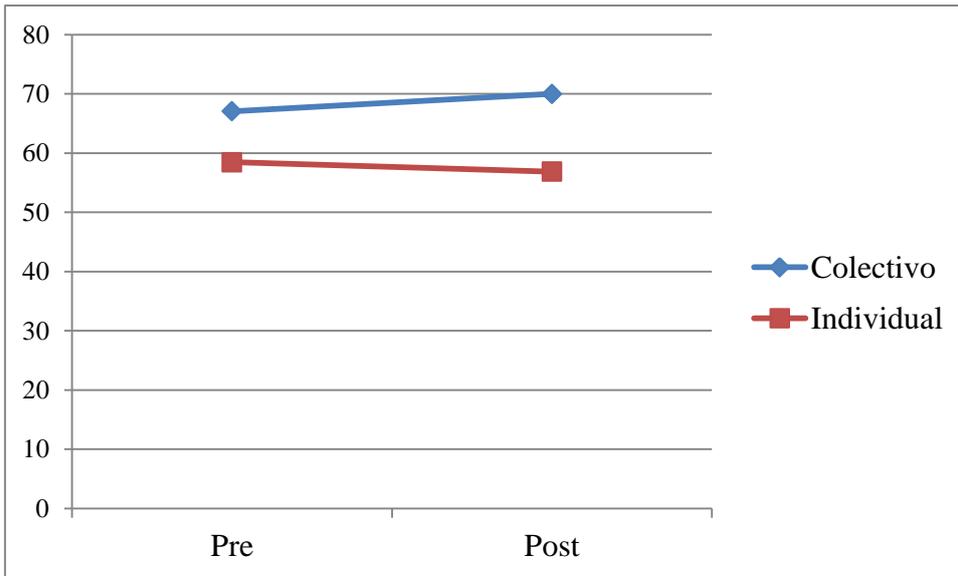


Figura 17. Atención emocional según tipo de deporte.

Claridad Emocional según el deporte practicado

Tabla 18. Claridad emocional según tipo de deporte.

Claridad emocional	N	Pre	Post	Sig.T Wilcoxon
Deporte colectivo	43	65,13	63,42	0,196
Deporte individual	79	59,13	60,46	0,009
Sig. U Mann-Whitney		0,402	0,658	

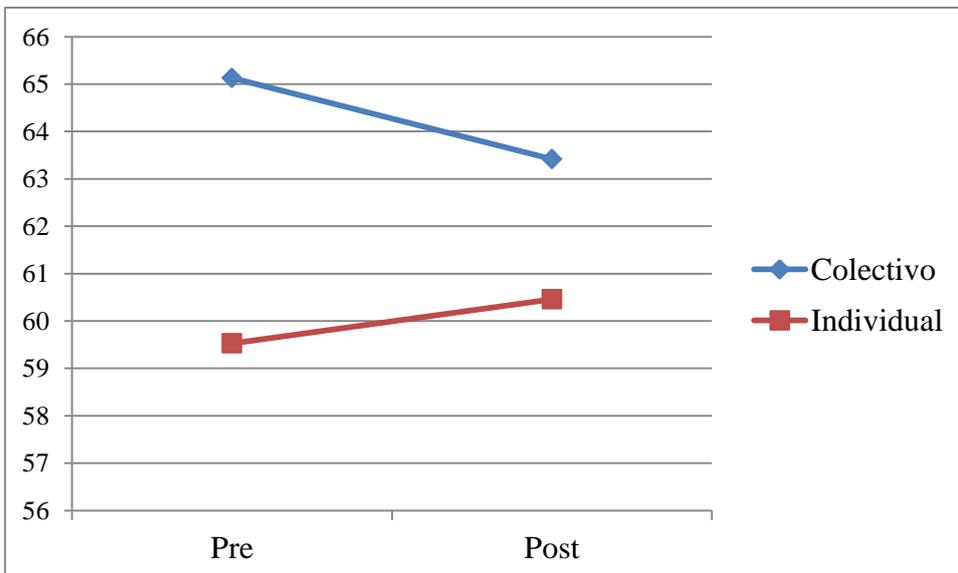


Figura 18. Claridad emocional según tipo de deporte.

Reparación Emocional según el deporte practicado

Tabla 19. Reparación emocional según tipo de deporte.

Reparación emocional	N	Pre	Post	Sig.T Wilcoxon
Deporte colectivo	43	53,78	58,53	0,068
Deporte individual	79	65,70	63,11	0,401
Sig. U Mann-Whitney		0,075	0,494	

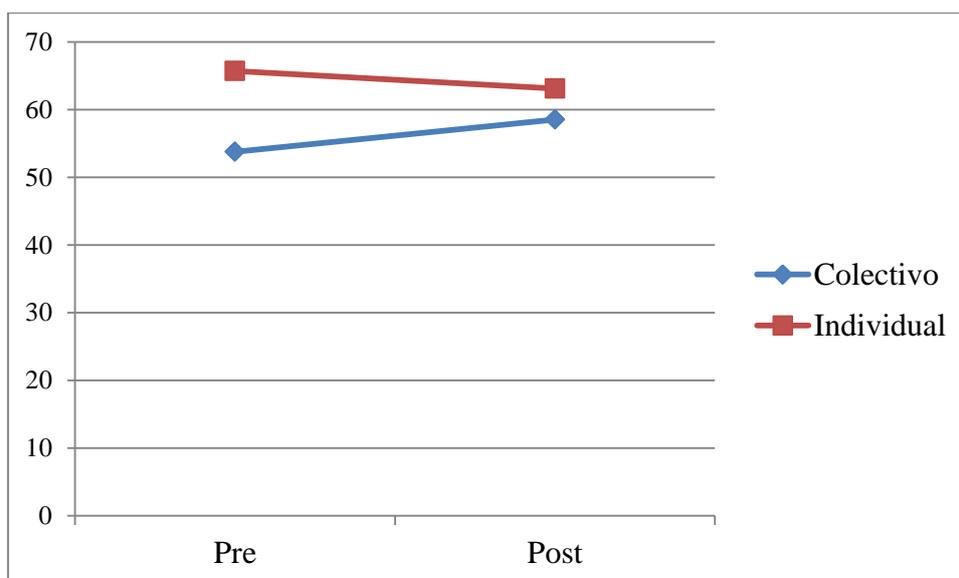


Figura 19. Reparación emocional según tipo de deporte.

La mediana de las diferencias de la atención emocional en función de la práctica deportiva entre el pretest y el posttest muestra que existen, desde el punto estadístico, diferencias significativas entre el grupo de control y el de intervención, rechazándose la hipótesis nula.

En cuanto a la claridad emocional, señalamos que hay un ligero descenso de la misma para quienes practican deportes colectivos y por otro lado, tenemos un escaso aumento de la claridad emocional para la práctica de deportes individual.

Por su parte, la gráfica de reparación emocional en función del deporte practicado muestra como hay un ligero descenso de la reparación emocional en relación con la práctica de los deportes individuales y un leve aumento de la claridad emocional para la práctica de deportes colectivos.

Así, de lo datos reflejados en nuestros gráficos, podemos deducir que no existen diferencias significativas para la claridad emocional y reparación emocional, pero si para la mediana de la diferencias de la atención emocional en función de la práctica deportiva entre el pretest y el postest

4.7. Discusión General.

El objetivo fundamental de este estudio fue el de establecer una relación entre la metodología cooperativa y la inteligencia emocional, analizando si el uso de una determinada metodología, en este caso la cooperativa, podía contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional.

En la muestra como hemos comentando con anterioridad, han participado un total de 141 alumnos, 91 en el grupo de intervención y 50 en el grupo de control, pertenecientes todos ellos a 3º y 4º de Primaria. Una vez que contamos con la información obtenida en los pretest y postest, hemos pasado a llevar a cabo el estudio estadístico con el programa SPSS v.22, los datos del estudio reflejar que existen mejoría en el grupo de intervención, siendo esta mejoría muy notable en el apartado de atención emocional, por tanto podemos afirmar que el uso de una metodología cooperativa en las clases de Educación Física repercute de forma directa en el desarrollo de la inteligencia emocional.

A continuación se expone una tabla con los resultados en el pretest y postest.

Tabla 20. Resultados pretest y postest para cada una de las tres dimensiones.

		Centro		
		Intervención		Control
Atención emocional	Pretest	Poca atención	31,9%	36,0%
		Adecuada atención	57,1%	56,0%
		Demasiada atención	11,0%	8,0%
	Postest	Poca atención	18,7%	38,0%
		Adecuada atención	54,9%	54,0%
		Demasiada atención	26,4%	8,0%
Claridad emocional	Pretest	Poca claridad	25,3%	18,0%
		Adecuada claridad	58,2%	48,0%
		Excelente claridad	16,5%	34,0%
	Postest	Poca claridad	16,5%	20,0%
		Adecuada claridad	57,1%	50,0%
		Excelente claridad	26,4%	30,0%
Reparación emocional	Pretest	Poca reparación	14,3%	10,0%
		Adecuada reparación	59,3%	54,0%
		Excelente reparación	26,4%	36,0%
	Postest	Poca reparación	13,2%	12,0%
		Adecuada reparación	46,2%	54,0%
		Excelente reparación	40,7%	34,0%

En esta tabla se puede observar las diferencias en la atención, claridad y reparación emocional entre centros, tanto en el pretest como el postest, de ella podemos extraer una conclusión y podemos afirmar que en los tres aspectos evaluado en este test (atención, claridad y reparación emocional), en el grupo de intervención hubo una mejoría en comparación con el grupo de control, pasando en el grupo de intervención a reducir el alumnado con poca atención, claridad y reparación emocional que había en el momento de pretest y, aumentando por el contrario el alumnado con excelente atención, claridad y reparación emocional en el postest. De esta manera, podemos observar como en el grupo de intervención se dan mejoras significativas de las tres dimensiones, mientras que en el grupo de control se mantienen los resultados y por tanto no se dan mejoras en ninguna de las 3 dimensiones. Otro estudio interesante es de Ambrona, López-Pérez y Márquez- González, (2012), el cual, a partir de un programa de educación emocional cooperativo (EDEMCO) concluye que el grupo experimental presentaba puntuaciones superiores a las del grupo de control en cuanto al nivel de competencia emocional.

En cuanto al variable sexo podemos ver que los valores son levemente más altos en las chicas que en los chicos en dos de las tres dimensiones estudiadas, este aspecto también es señalado por Ciarochi, Chan y Bajgar (2001) citados por Extremera y Fernández (2004) que constataron que las mujeres presentaban valores mayores que los hombres en relación a la inteligencia emocional.

Concluiremos nuestro análisis, que el uso de una metodología cooperativa en las clases de Educación Física va a repercutir de forma directa en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado (tal y como demuestra el estudio realizado).

4.8. Limitaciones del estudio.

El tamaño de la muestra de 141 alumnos es insuficiente para llevar a cabo estudios ambiciosos de las relaciones entre variables, de ahí, que una de las primeras limitaciones que debemos señalar es la necesidad de trabajar con una muestra más amplia para una mayor fiabilidad de los resultados. Además, esta muestra también debería ser más variada (cierto es que en este estudio participaron dos colegios público de dos ciudad diferentes Oviedo y Gijón) pero sería interesante ampliar la zona de intervención y recogida de datos incluyendo entornos rurales y semiurbanos, lo que nos permitiría poseer un mayor conocimiento de la realidad educativa existente, enriqueciendo así nuestra investigación al poseer dato del alumnado de diferentes localidades.

Otra limitación que debemos anotar es la escasez de sesiones llevadas a cabo para la intervención, tan solo 8 sesiones. Además, la metodología que se aplicaba al alumnado era totalmente nueva para ellos y durante las primeras 3 sesiones había cierta confusión sobre cómo se tenía que llevar a cabo, aspecto este último que ha ido variado durante el transcurso de la unidad didáctica, siendo evidentes las diferencias notables desde la primera sesión a la octava. Por ello podemos señalar que un mayor tiempo destinado a la intervención permitiría al alumnado un mayor conocimiento de la metodología cooperativa y ello contribuiría además, a poseer un mayor conocimiento de la relaciones existente entre esta metodología y las variables del estudio.

Los resultados extraídos en este estudio, como su posterior análisis, tienen como objetivos enriquecer y formar partes de otras investigaciones más amplias.

4.9. Conclusiones y propuestas de mejora

Puesta en práctica la fundamentación teórica, la intervención y el análisis de los resultados del estudio, estamos en condiciones de llevar a cabo y exponer las conclusiones del estudio. Previo a esto, me parece oportuno señalar la dificultad de la investigación debido a la escasez de investigaciones que tratasen de forma relacional a los dos aspectos fundamentales de nuestra investigación: la *inteligencia emocional* y el aprendizaje cooperativo en Educación Física. Dicho esto, y a modo de conclusión, podemos afirmar que la presencia de la metodología cooperativa en las clases de Educación Física contribuye al desarrollo de la *inteligencia emocional*, ya que:

1. Se ha observado una mejoría apreciable entre los resultados del pretest y el posttest en el grupo de intervención, cosa que no se percibe en el grupo control, lo que nos permite enunciar que el aprendizaje cooperativo tiene influencia en cuanto al desarrollo de la *inteligencia emocional* del alumnado.
2. Hemos percibido un aumento de los valores de la atención emocional en el grupo de intervención en comparación con el grupo de control; los valores de este últimos se mantuvieron similares mientras que en el grupo de control fueron ascendiendo de forma continuada. (Valores del grupo de control, pretest: 26,72 y posttest: 26,94, mientras que en el grupo de intervención, pretest: 25,68 y posttest: 29,00).
3. Se ha percibido un aumento continuado de la claridad emocional en el grupo de intervención, reduciéndose así las diferencias que existían entre el grupo de control y el de intervención.
4. Se detecta una mejora considerable en la recuperación emocional del grupo de intervención, dándose diferencias notables entre el grupo de control y el de intervención.
5. Hemos observando diferencias significativas en la atención emocional en función de la práctica deportiva entre el pretest y el posttest
6. En relación a de la influencia del tipo de juego llevado a cabo por el alumnado en su tiempo libre, podemos afirmar que en el alumnado que afirmaba jugar en el calle/ parque ha mejorado en la atención emocional y en la reparación emocional y empeorando sus resultados a la claridad emocional; mientras que el alumnado que jugaba en casa o en el colegio ha mejorado en la claridad emocional y ha disminuido sus valores en la atención emocional y en la reparación emocional.
7. Hemos constatado que no existen diferencias significativas entre varones y mujeres en ninguna de las dimensiones de la inteligencia emocional, ni en el

pretest ni en el posttest, tan solo existen diferencias en el pretest en la reparación emocional (U Mann-Whitney 0,042). En los varones se dan mejoras significativas de las tres dimensiones, mientras no se dan esas diferencias significativas en ninguna variable en las mujeres.

8. Analizando toda la bibliografía consultada para esta investigación, se considera necesario que en futuras investigaciones y como propuestas de mejora se trate de resolver los siguientes aspecto aspectos:
 - a. ¿ Por qué desciende los valores en un sexo mientras que en el otro aumentan tanto en la atención emocional, claridad emocional o reparación emocional?
 - b. ¿ Con una intervención de mayor duración continuarían las diferencias? O ¿ Serían estas diferencias mayores o se estancarían?
 - c. ¿ Por qué las mayores diferencias entre el grupo de control y de intervención se produjeron en la atención emocional?

5. Bibliografía:

- Ambrona, T., López, B. y Márquez, M. (2012), Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar las competencia emocional de niños de educación primaria. *REOP*. (23), 39-49.
- Barba Téllez, M^a. N. (2011), El aprendizaje emocional y el aprendizaje colaborativo. *Hermenéutica en la formación del profesional de la educación superior. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. (3), N° 29. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/29/mnbt.htm>
- Bisquerra Alzina, R (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21, 7-43. Recuperado en <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J.C. y García Navarro, E. (2015), *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España: Síntesis
- Blázquez D. y Sebastiani, E.M^o (2009), *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona, España: INDE
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula ordenación y establece el currículo de la Educación primaria en el Principado de Asturias, *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, de 30 de agosto de 2014, número 202.
- Decreto 68/2007, de 29 de mayo 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha , *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, de 1 de Junio de 2007, número 116.
Recuperado en <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN10149/3-10149.pdf>
- Esandi, M., Valin, A. y Álvarez S. (2005). Trabajo y aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica en la educación Universitaria. Universidad de Valladolid. Recuperado en http://www.eup.ulpgc.es/XIICUIEET/Ficheros/PON/21_SEP/SALA_1/PON-A-01.pdf

- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J. y Muñiz, J., (2012). Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24 (1), 167-191.
- Fernández De La Reguera Hermoso, E. (2013). *Estrategias Docentes en Secundaria: Una Experiencia de aprendizaje cooperativo en ciencias naturales*. (Trabajo fin de Máster). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Fernández De Haro, E. (2011). *El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo*. Proyecto de Innovación Docente (Facultad de Ciencias de la Educación) Universidad de Granada. Granada.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 80, 59-77. Recuperado en <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Fernandez, P. y Extemera, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. (6), nº2. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (3), 63-99. Universidad de Málaga. Recuperado en http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010), La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral cuadernos profesorado*. Revista digital del centro de profesorado de Cuevas-Olula .Vol 3 nº 6. Almería. Recuperado en http://www.cepcuevasolula.es/esprial/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf

García Gómez, M. (2015), *Evolución de la Inteligencia Emocional en Pacientes con Trastorno de Ansiedad y Depresión*. Universidad de Murcia.

García Retana, J. A. (2012), La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación, *Revista educación*. (36), núm. 1, 1-24 Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>

Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1996), *La inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.

Grineski, S. (1996), *Cooperative learning in Physical Education* (Aprendizaje cooperativo en Educación Física). Champaign, Human Kinetics

Hernández Fernández, L. y Madero Valencia, O.,(2007), *El aprendizaje cooperativo como metodología de educación física*.

Heredia Moreno, J y Duran Gisbert, D. (2013), *Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, (6), 25-40

Laboratorio de Innovación Educativa (2009). *Qué- Por qué- Para qué- Cómo. Aprendizaje cooperativo. Propuestas para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero. Recuperado en http://iesjsegrelles.edutictac.es/moodle/pluginfile.php/14079/mod_resource/content/1/Manuals/Manual%20de%20AC%20%28qu%C3%A9%2C%20c%C3%B3mo%20y%20para%20qu%C3%A9%29.pdf

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013), *Juegos motores y emociones*. Universidad de Lleida. Universidad de Barcelona

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jueves 4 mayo 2006 BOE núm. 106.17158-17207. Recuperado <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Martes 10 de diciembre de 2013. Núm. 295. Pp.97858-97921

Recuperado en <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

López Calle, C. (2010), *El desarrollo de las competencias socioemocivas en adolescentes de bachillerato*. Universidad de Cuenca. Ecuador.

Marcos Sagredo, A. M^a. (2006), *El aprendizaje cooperativo: Diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos*. Universidad Antonio de Nebrija. Atenas.

Martín de Benito, M. (2013), *Análisis de un modelo estructural de inteligencia emocional y motivación autodeterminada en el deporte*. Universidad de Valencia

Martínez López, M. C. (2005), *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia: hacia un mundo sin violencia*. Madrid, España: Catarata.

Méndez-Giménez, A. (2009), *Modelos actuales de iniciación deportiva*. Sevilla, España: Wanceulen.

- Molina, L. (2014), *Entrevista al Dr. Reuven Bar-On experto en Inteligencia Emocional*. Recuperado en <http://www.lauracoaching.com/entrevista-al-dr-reuven-bar-on-experto-en-inteligencia-emocional/>
- Nogueira Serpa dos Santos, J.C. (2012), *Relación entre composición corporal, imagen corporal, actividad física e inteligencia emocional en alumnado universitario – estudio en una población portuguesa*” (Tesis inédita de doctorado).Universidad de Huelva, Huelva, España.
- Ortí, J. (2003). Aplicación en el área de la educación física en el sistema educativo actual, *Revista Tándem*, nº 10.
- Pellicer Royo, I. (2011). Educación Física Emocional. Recuperado en <http://educacionemocionalymovimiento.blogspot.com.es/2011/09/educacion-fisica-emocional.html>
- Pellicer Rojo, I. (2011). *Educación física emocional de la teoría a la práctica*. Barcelona, España: INDE
- Pellicer Rojo, I. (2012) La educación de las emociones a partir del cuerpo en movimiento. VII Encuentro de Psicomotricidad. Andorra. Recuperado en <http://es.slideshare.net/irenepellicer/la-educacin-de-las-emociones-a-partir-del-cuerpo-en-movimiento-andorra-2012>
- Pérsico, L. (2012). *Guía de la inteligencia emocional*. Madrid, España.Ed. LIBSA.
- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el cual se establece el currículo básico de la educación primaria, *Boletín Oficial del Estado*, de sábado 1 de marzo 2014, nº 52

Recuperado en <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Rey, L. y Extremera, N. (2012), *Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes*. Recuperado en <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-5.pdf>

Rodríguez Mier, A. (2015), *Incidencias en el docente de un curso introductorio al aprendizaje cooperativo en educación física*. (Trabajo Fin de Máster).Universidad de Valladolid.

Rodríguez Reina, I (2009), *La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Concepto y componentes*. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. Nº 4 Recuperado en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/INMACULADA_RODRIGUEZ_1.pdf

Romo Díaz- Alejo, I. (2012), *El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Física en la E.U. Magisterio de Segovia*. (Trabajo Fin de Máster).Universidad de Valladolid.

Rubio Pérez, Y. Y. (8 de agosto de 2012). *Aprendizaje colaborativo en los entornos virtuales* [Mensaje en un blog]. Recuperado en http://aprencev.blogspot.com.es/2012_08_01_archive.html

Ruiz Varela, D. (2012), *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del área de economía en la enseñanza secundaria*. Universidad de Valladolid. Valladolid

- Sarrió, C. (2011), *Las emociones y Darwin*. Recuperado en <http://www.gestalt-terapia.es/las-emociones-y-darwin/>
- Suárez Guerrero, C. (2007). El potencial educativo de la interacción cooperativa. *Investigación Educativa*, 11(20), 61 – 78
- Velázquez Callado, C. (2006). *El proceso de desarrollo de las propuestas cooperativas en la educación física de España y Latinoamérica. V congreso Internacional de actividad física cooperativas*. Oleiros (La Coruña)
- Velázquez Callado, C. y otros (2010), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona, España: INDE
- Velázquez Callado, C. (2013). *Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. Revista Española de Educación Física y Deportes*. Nº 400
- Velázquez Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física*. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf.pdf>
- Velázquez Callado, C. (2013). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Colombia: Kinesis.
- Velázquez Callado, C. (2014). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Porto Alegre*, v. 20, n. 01, p. 239-259
- Velázquez Callado, C. (2015), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención Cooperative learning*

in Physical Education: the state of the question and intervention proposal. Universidad de Valladolid (España)

Vera García, M^a del Mar (2014), Aprendizaje cooperativo. *Revista digital Innovación y experiencias.* (14), 1-11. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ODEL%20MAR_VERA_1

ANEXOS

1.- Test TMMS- 24 y preguntas para extraer información

Fecha de nacimiento: _____/_____/_____ Sexo: Chico Chica

Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

¿Practicas algún deporte?

No

Sí..... ¿Cuál? _____

¿Participas en alguna actividad extraescolar deportiva?

No

Sí..... ¿Cuál? _____

¿Qué deportes te gustan más practicar los individuales o los colectivos? -

Individuales Colectivos

¿Te sientes mal cuando pierdes en tu deporte favorito?

No

Sí

¿Con quién vives en casa?

Con mi padre y madre Padre, madre y hermanos Con mi padre

Con mi madre Con mis abuelos Padre, madre,
hermanos y abuelos Otros

¿Tienes hermanos?

No

Sí

¿Vives con alguna mascota?

No

Sí

¿Dónde has nacido?

En Asturias

Otra comunidad

Otro país

Si naciste en Asturias, ¿En qué ciudad o localidad?

Gijón Oviedo Otra

Si naciste en otro país, ¿Cuántos años tenías cuando llegaste a España?

Menos de 1 año Entre 1 y 5 años Entre 5 y 10 años.

¿En tu tiempo libre sales a jugar con tus amigos/as?

No Sí A veces

¿Dónde juegas más?

En casa Calle Parque Colegio

¿En qué lugar prefieres jugar?

En casa Calle Parque Colegio

¿Cómo te gusta jugar?

Solo Acompañado

¿Con quién juegas más?

Hermanos Padres Amigos/as otros
(ejemplo mascotas)

¿Cuánto tiempo juegas al día?

Menos 1 h. Entre 1 y 2 h. Más de 2 h.

¿Quién ordena y dirige los juegos?

Siempre yo Nunca dirijo Tomamos las decisiones
entre todos/as.

¿Cuándo tienes algún problema jugando con tus amigos, cómo lo solucionas?

Hablas con él/ella para solucionarlo Discutes y lo insultas
 Te peleas No le hablas durante un tiempo.

¿Has repetido alguna vez?

Sí No

¿Cómo te sientes cuando vas a la escuela?

Feliz Contento Nervioso
Incómodo

¿Tienes muchos amigos en la escuela?

Menos de 5 Entre 5 y 10 Más de 10

¿Estas contento con los compañeros de clase?

Sí No

¿Cómo prefieres trabajar en la escuela?

Individual Equipo

¿Con quién estás habitualmente en la escuela la mayor parte del tiempo libre?

Solos con mi mejor amigo/a Con un grupo de amigos/as
 Siempre estoy solo Cada día con un compañero/a

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase y decide la frecuencia con la que tú crees que se produce cada una de ellas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplees mucho tiempo en cada respuesta.

Tabla 21. TMMS -24.

1	2	3	4	5
NUNCA	RARAMENTE	ALGUNAS VECES	CON BASTANTE FRECUENCIA	MUY FRECUENTE MENTE

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

2. UNIDAD DIDÁCTICA

ACTIVIDAD COOPERATIVA

Fase 1. Planificación

1.1. Contextualización y Descripción actual de las clases en el aula.

-Con relación al alumnado

-Gran diversidad.

-En muchas ocasiones problemas para la formación de grupo.

-Acostumbrados a la competición.

-Cansados con el abusivo uso del mando directo.

-Con relación al profesorado

-Problemas y roces entre el alumnado cuando se empleaban juegos competitivos, todos quieren ganar.

-Prácticas uniformes y homogenizadas.

1.1.2. ¿Cómo pretendo corregir esto?

Usando una metodología integrada y adaptada a las características de nuestro grupo /clase.

Aquí no ganas tú solo, ganamos todos.

Promoviendo el trabajo cooperativo, que sirva para todos pero focalizado en gran medida a aquellos alumnados que tiene una autoestima baja.

Potenciando la ayuda, colaboración, el respeto y la empatía.

Fase 2. Presentación de la Unidad Didáctica:

Área/ Asignatura: Educación física Nombre UD: A padalear. Nivel: 3º y 4º de Primaria

Temporalización: 2º trimestre, 8 sesiones. Nº alumnado por clase: 25 sin NEE

2.1. Fase inicial de la unidad didáctica:

Presentación del trabajo:

Explicar que se va a aprender en el transcurso de esta unidad didáctica.

Desarrollar el primer día la ilusión y la motivación hacia la misma.

Creando nuevas metas y mostrándoles la utilidad de lo aprendido.

Evaluación inicial, aquí observaremos el nivel que presentan el alumnado en deportes de equipo, haciendo gran hincapié en el respeto de normas y compañeros.

El profesor establecerá los grupos mediante 4 criterios tales como:

-De 4 miembros.

-Heterogéneos.

-Mixtos.

-Fijos.

Explicación de la planificación de la unidad, la importancia del cuaderno de equipo, el profesor todo los días les entregará la hoja con los objetivos a alcanzar a nivel individual y grupal, distribución de roles, en los últimos 10 minutos tomar decisiones colectivas y reflejarlas en el cuaderno de equipo.

Durante las 8 sesiones que presenta esta unidad didáctica dentro del equipo habrá cuatro roles diferentes, estos irán variando de forma diaria y son los siguientes (en el apartado de contenidos explicaremos sus funciones):

-Capitán

-Uterero

-Árbitro

-Entrenador

Les explicaremos a nuestro alumnado los plazos de la unidad didáctica, elaboración del material autoconstruido, actividades, autoevaluación, coevaluación, evaluación, etc.

Inicialmente marcaremos nosotros la planificación de la unidad didáctica, pero según vayan pasando las sesiones ellos mismos sabrán que deben de alcanzar en el transcurso de la misma y se pondrán a trabajar para alcanzarlo.

Justificación: Esta unidad didáctica de metodología cooperativa realizada para alumnado de 3º y 4º de Primaria, está integrada en un proyecto de intervención para estudiar las consecuencias que tiene esta tendencia metodológica sobre la inteligencia emocional, se pretende con ella motivar al alumnado a la práctica de actividad física mediante nuevos juegos y actividades muy motivantes y lúdicas y así poder integrarlas en el tiempo de ocio de nuestro alumnado.

2.2.1. Aportación de ideas, en todo momento el alumnado participa de la clase:

-Con preguntas-clave, diálogo, lluvias de ideas, etc.

-Ponemos entre todos título a nuestra unidad didáctica, por ejemplo, paladando o A paladear

-Entre todos construimos lo que vamos a trabajar durante estas tres semanas.

-Asignación de grupos y de roles a los miembros del grupo: 4 miembros por grupo.

2.2.2. Presentación de los Indicadores de la unidad (objetivos):

- Leemos en voz alta y explicamos a cada uno de ellos, para que estos sean comprendidos por nuestro alumnado el lenguaje ha de ser sencillo y no muy largos.
- Preguntar si hay dudas al respecto.
- Hemos buscando 10 indicadores de unidad u objetivos con la finalidad de que a la hora de su control sea más sencillo el trabajo.
- Cada equipo contará con un documento de equipo, allí se van a recoger los indicadores de unidad u objetivos alcanzados, así como las incidencias de la sesión.

El objetivo general de equipo está basado en los principios del aprendizaje cooperativo, es el mismo para todos los grupos, todos los días se reparte una plantilla con los objetivos a alcanzar en la sesión tomando como referencia el grupal. Esta plantilla

puede variar, puede haber objetivos que no se alcancen en la sesión número 3 pero si se alcanzaron en la número 4.

Objetivo general de equipo: *Ser capaces todos los miembros del grupo de llevar a cabo una partida de Palados con el material autoconstruido necesario, respetando a las normas, el nivel de nuestros compañeros así como las decisiones arbitrales.*

Se entiende que el grupo alcanza el objetivo general, si todos ellos son capaces de alcanzar entre ellos los siguientes indicadores.

- Conseguir resolver retos de forma coordinada y cooperativa con mis compañeros y conseguir el fin común.
- Valorar el trabajo individual, como aspecto fundamental para el bien del grupo.
- Enseñar lo que se a mis compañeros y aprender con la ayuda de ellos lo que aún me falta por saber.
- Trabajar mostrando un comportamiento personal y social responsable, respetando las normas de juegos así como a los compañeros.
- Mostrar interés por el trabajo individual y grupal de nuestros compañeros.
- Saber que el trabajo individual beneficia al grupo, y el trabajo grupal al individual.
- Construir material de juego.
- Conocer los diferentes roles en una partida de Palados (ataque, defensa, árbitro,etc)
- Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, adaptando estos lanzamientos a la situación en el terreno de juego, a las distancias y a las trayectorias.
- Tomar decisiones colectivas, respetando diferentes puntos de vista que puedan tener mis compañeros.

2.2.3. Presentación de los contenidos:

Cada día a nivel grupal el alumno sabe que va a trabajar de forma más notoria durante esa sesión, gracias entre otras cosas a la hoja “resumen del día” o “control de trabajo” que les entregará el maestro a cada capitán del equipo/grupo.

A continuación pasaré a explicar cada una de las roles existentes en esta unidad didáctica así como sus respectivas funciones:

Funciones del papel de capitán: Comprueba que todo el equipo esté preparado. Motiva a sus compañeros. También expone lo que se va a trabajar durante la clase, apunta en el cuaderno de equipo la incidencia ocurrida y todo lo que conllevo la sesión.

Funciones del utillero: Al comienzo de la sesión es el encargado de informar y recordar que todos los miembros de su grupo lleven todo el material necesario para la clase (palas, neceser, etc).

Durante el transcurso de la clase si se deteriora o se pierde algún material será el utillero quien informe de lo sucedido al profesor y al capitán de su equipo.

El utillero recoge todo el material usado durante el transcurso de la sesión, es además el encargado de que nadie olvide sus palas por el gimnasio. Rellenar la ficha diaria.

Funciones del árbitro: Repasa las reglas de juego. Si se da el caso señala las faltas cometidas. Rellenar las fichas diarias del árbitro.

Funciones del entrenador: Dirige el calentamiento, es decir, lee, uno a uno, los ejercicios de la hoja de calentamiento a tus compañeros. Realiza todos los ejercicios a la vez que tus compañeros y se preocupa de que todos los ejecuten correctamente. Informa a los compañeros sobre posibles carencias en algún miembro del equipo, asesora, motiva y aconseja sobre diferentes aspectos tácticos (defensa /ataque). Rellenar la ficha diaria.

Funciones del jugador: Escucha atentamente al entrenador y al capitán cuando estos hablen. Da la mano a todos los jugadores deseándoles suerte. Se esfuerza cumpliendo las reglas. Juega limpio. Rellenar ficha diaria.

A continuación se presentan los contenidos a trabajar en el transcurso de la unidad:

- Lanzamientos, recepciones con implemento. Lanzamientos de precisión, a distancia, trayectoria del móvil.
- Golpeos con implemento a lugares precisos variando la distancia.
- Desplazarse a diferentes velocidades, ajustando el desplazamiento al de los objetos.
- Coordinarse con los compañeros para alcanzar una meta o un tanto.
- Material de juego autoconstruido.
- Moverse de forma correcta (lateral, hacia adelante, marcha atrás, etc) por la zona de juego en función del móvil.
- Actitud positiva hacia el papel tan importante que desempeñan mis compañeros.

- Respeto de normas y de compañeros, sea adversario o compañero de equipo.
- Adaptarse a diferentes situaciones en el juego.
- La autoconfianza, autoestima, motivación, colaboración, cooperación, respeto, compañerismo, empatía.

2.2.4. Competencias clave:

1. Competencia lingüística.

En esta unidad didáctica la trabajaremos mediante las siguientes actividades:

Mediante preguntas orales en clase, realización de fichas de lectura y elaboración de normas de juego por los integrantes del equipo, explicación de forma oral de las normas y reglas establecidas.

Saber exponer nuestras ideas, respetando el dialogo entre compañeros, respetar el turno de palabra, aceptar otras opiniones, diferentes a la nuestra.

2. Competencia matemáticas y competencia básica en ciencia y tecnología

El alumno/a puede desarrollar un sistema de seguimiento de la puntuación e incluso hacer porcentajes, tabla de clasificación e incluso gráfico (Méndez. 2009, p.139)

En muchos de los juegos propuestos el alumnado deberá de adaptarse a unos límites espaciales y temporales durante el transcurso de la unidad, interactuando así con el medio.

3. Competencia cultural y artística

Esta competencia se desarrollará en los alumnos a través de la tarea de realizar el material del juego, el cual, debe ser autoconstruido, durante la sesión de construcción del material el alumnado, deberá recortar, pegar y decorar su pala.

5. Competencias sociales y cívicas.

Mediante el aprendizaje cooperativo llevado a cabo en esta unidad va contribuir a que en ella se prime el trabajo en equipo, el consenso grupal, todo ello hace que se establezcan de forma muy notoria el desarrollo de habilidades sociales.

Este trabajo cooperativo va a permitir la resolución de problemas técnicos y tácticos en grupos referentes a los aspectos vistos en la unidad didáctica.

6. Competencia aprender a aprender.

Mediante las hojas de observación y de autoevaluación, el alumnado será consciente de los logros alcanzados y de sus posibles mejoras, por otra parte el propio alumnado se debe de responsabilizar del buen funcionamiento de su equipo. Esto además les servirá para establecer lazos de unión en el propio equipo.

Evaluación de competencias

A continuación mostraremos de forma resumida un ejemplo de la tabla que utilizaré para las competencias:

Mediante una escala descriptiva siguiendo el modelo de Domingo Blázquez (2009, p 182)

Tabla 22. Evaluación de competencias.

Competencias clave: Competencia social y cívica, Competencia lingüística, Aprender a aprender, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Subcompetencia: Desarrollar aspectos tácticos del palados en equipo

Situación de evaluación: Confeccionar distintas situaciones tácticas.

Indicadores del logro	Nivel 1 Mínimo	Nivel 2 Básico	Nivel 3 Aceptable	Nivel 4 Avanzado	Nivel 5 Excelente
Explica en el diario de equipo lo ocurrido en la clase.	No escribe nada en el diario de clase.	Escribe lo mínimo para quitarlo de delante lo antes posible.	Presenta tan solo los problemas puntuales.	Presenta en el diario logro y dificultades del equipo.	Lleva acabo una explicación adecuada sin faltas de ortografía y de forma curiosa, señalando logros, dificultades, puntualizaciones, etc. del equipo.
Sabe colocarse en el espacio de juego para reducir espacio al oponente.	No sabe situarse, en muchas ocasiones invade la zona del compañero.	En ocasiones puntuales está en una zona inapropiada para el bien del equipo.	Solo sabe cubrir en tareas defensivas.	Sabe ubicarse en el espacio ya sea como atacante o como defensor.	Sabe ubicarse en el espacio apropiado, además colabora con su compañero/a de equipo para conseguir el tanto.
Valora la importancia del trabajo en equipo.	Solo piensa en conseguir el tanto él.	Siempre hace pareja con el mismo compañero/a	Acepta a cualquier compañero /a en su equipo.	Acepta a su compañero/a y además lo motiva para alcanzar nuevos logros.	Busca siempre la opción más adecuada para el equipo, resolviendo problemas de forma grupal.

Fase 3. Diseño y presentación de las actividades

3.1. Descripción/ desarrollo de la actividad:

Previamente a las actividades aquí expuestas llevaremos a cabo un inventario para saber que todo el alumnado trajo lo necesario para la construcción del material autoconstruido de la unidad didáctica.

Durante el transcurso de las actividades siempre tendremos en cuenta la motivación y el refuerzo positivo como elemento esencial de nuestras clases, para ello buscaremos actividades motivadoras, útiles para alcanzar los indicadores de la unidad u objetivos, funcionales que nos sirvan para alcanzar otros objetivos y como no con una estructuración lógica.

Todas estas actividades serán recogidas en el cuaderno de equipo, ¿Dónde hubo más dificultad?, ¿Dónde menos?, ¿Qué compañero/as pedía ayuda? ¿Cómo se solucionó?, etc.

Trabajamos los 5 componentes del aprendizaje cooperativo:

1ª y 2ª Construcción las palas.

Objetivos de la sesión:

- Construir entre todos los miembros del grupo las palas necesarias para llevar a cabo la unidad didáctica.
- Valorar la utilidad de mi rol para el bien del equipo
- Conocer mi rol y el de los demás.

Material necesario: Cartones, cúter, goma elástica, cinta aislante.

Espacio: Aula.

Previo a ello los equipos ya estarán formados, por cuatro miembros y los requisitos para formar el equipo serán los siguientes:

-Equipo mixto y heterogéneo.

Unas semanas antes de dicha actividad iremos recordando al alumnado que vayan trayendo el material necesario: cartones, gomas e incluso fotografías de revistas y periódicos para decorar. Los días previos a la realización de esta actividad les daremos una fotocopia en la que figure detalladamente el material que necesitamos para llevar a cabo la unidad didáctica.

Durante el transcurso sesión pretendemos trabajar uno de los elementos del aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva entre el alumnado.

¿Qué es?

La interdependencia positiva “se trata de aprovechar los puntos fuertes de cada componente del grupo, de focalizar sobre los aspectos positivos de la persona y no sobre los negativos”. Méndez (2009).

¿Cómo se va a trabajar?:

- Compartimos todo el material necesario para la construcción de las palas.
- El trabajo de un integrante del equipo de forma individual beneficia a todo el equipo, dividimos la tarea, por parte para que cada uno se especialice en una parte, pero la pala irá pasando por todos los miembros del grupo. Deberán de hacer un mínimo de 10 palas (2 para cada miembro del grupo, más un par de palas reservas).

Para el reparto de tareas en la construcción de palas, en primer lugar el profesor dejará libremente la elección de las funciones / tarea para la construcción de las mismas, en el caso de que no hubiese acuerdo entre los componentes del equipo deberá el profesor hacer la elección.

El primero recorta el cartón, el segundo componente coloca la goma elástica y hace los nudos, el tercero pega la cinta adhesiva y por último el cuarto lo decora. Si en algún momento de la construcción un integrante del equipo está parado porque no tiene nada que hacer se le encomendará otra tarea, por ejemplo, ayudar al alumnado que este recortando cartones o al encargado de los nudos, ya que son las dos tareas que más tiempo conllevan).

En primer lugar comenzaremos la clase formado los equipos y colocando nuestras mesas juntas formando un cuadro (ver imagen):

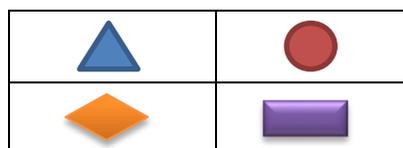


Figura 20. Formación de equipo.

Una vez colocados el alumnado en su equipo, deberán de depositar todo su material (cartones, gomas elásticas, tijeras, cinta, etc.) en el centro de la mesa, por tanto todos los alumnos están comportamiento el material y recibiendo apoyo el alumnado que tenga dificultades de su de sus compañeros.

Ellos mismos tendrán que ponerse de acuerdo para ver que labor hacen cada uno de ellos, por ejemplo, uno/a recorta los cartones, otro/a coloca la cinta adhesiva, otro/a la goma elástica, etc. Hemos repartido la tarea con la finalidad de que le triunfo de un compañero beneficia al equipo.

Comenzaremos recortando el cartón de la forma que queramos (rectangular, cuadrada, redonda..., todas las palas han de pasar una revisión por parte del profesor para evitar puntas o ángulos que puedan ser peligrosos). De estas, tendremos cuatro en total: dos para cada mano. Cuantas más superficies de cartón contenga la pala más resistente será. Posteriormente en dos de ellas (una para cada mano) les colocaremos las gomas; una a la altura de la muñeca y la otra a la altura de los nudillos.

Una vez colocadas las gomas e introducidas por los agujeros, que hemos hecho con el punzón o cúter, pegaremos otra superficie redonda sobre la anterior y luego la decoramos. Este proceso lo haremos igual para ambas manos.

Al finalizar la clase todos los equipos deberán de responder en su diario del equipo a estas cuestiones:

Tabla 23. Ficha de diario de equipo, sesión 1ª y 2ª.

Diario del equipo.	Equipo:	Fecha:	Sesión 1ª y 2ª	SÍ -NO
Hemos construido entre todos las palas necesarias para la unidad didáctica.				
Hemos repartido la tarea y hemos alcanzado el objetivo final.				
Hubo problemas y discusiones durante la construcción del material				
Hemos comentado y compartido opiniones entre todos				
¿Hubo algún problema?		¿Cuál?		

3ª Sesión. Haciendo pruebas con las palas.

Objetivo de la sesión:

- Practicar lanzamientos y recepciones con nuestras palas.
- Colaborar con mis compañeros para alcanzar los objetivos propuestos en los juegos.
- Exponer a mis compañeros/as los logros conseguidos y como los alcanzo.
- Explicar que está aprendiendo y que necesito aprender.
- Solucionar problemas que puedan tener mis compañeros/as para alcanzar mis logros.
- Pedir ayuda al compañero que ha alcanzado una meta, la cual es difícil para mí.

Material necesario: Palas y pelotas pequeñas de foam o floorball.

Espacio: Pista polideportiva.

En primer lugar el alumno/a nombrado/a hará las funciones de su rol correspondiente:

Funciones del papel de capitán:

- ✓ Comprueba que todo el equipo esté preparado. Motiva a sus compañeros. También expone lo que se va a trabajar durante la clase, apunta en el cuaderno de equipo las incidencias ocurridas y todo lo que conllevó la sesión.

Funciones del utillero:

- ✓ Al comienzo de la sesión es el encargado de informar y recordar que todos los miembros de su grupo lleven todo el material necesario para la clase (palas, neceser, etc).
- ✓ Durante el transcurso de la clase si se deteriora o se pierde algún material será el utillero quien informe de lo sucedido al profesor y al capitán de su equipo.
- ✓ El utillero recoge todo el material usado durante el transcurso de la sesión, es además el encargado de que nadie olvide sus palas por el gimnasio. (esta ficha será cumplimentada en todas las clases de esta unidad didáctica por el alumnado que sea el utillero en la clase).

Tabla 24. Ficha del utilero, sesión 3ª.

Ficha del utilero Fecha:	Preguntas	Respuesta
Preguntas del utilero en la sesión 3.	¿Todos los componentes de mi grupo llevan el material necesario?	Sí, todos están preparados. No, a un compañero se le ha roto o no la ha traído.
	¿Las palas de todos ellos están en buen estado?	Sí, todas perfectas. Sería interesante que alguna pala de mis compañeros se arregle.
	¿Está todo el material preparado para la clase?	
	¿Durante el transcurso de la sesión se ha cuidado todo el material?	Durante la clase el material ha sido cuidado. Se maltrató el material.

Toda esta información del utilero, será pasada al capitán para que lo exponga en el cuaderno de equipo.

Funciones del entrenador:

- ✓ Comenzaremos por un calentamiento dirigido por el entrenador del equipo. Para ello le entregaremos a cada entrenador una hoja con los ejercicios para efectuar el calentamiento, en esta hoja habrá explicaciones teórica e imágenes de los ejercicios a realizar.
- ✓ El entrenador leerá las actividades a realizar en esta clase, y comenzará a explicar la primera actividad.
- ✓ Conocerá previamente las actividades que se van a trabajar en esa sesión y en la próxima.

Funciones de los jugadores:

- ✓ Llevarán a cabo las tareas encomendadas por el entrenador, seguirán las instrucciones de este, tomaran decisiones de forma colectiva con sus compañeros, informarán de los logros y dificultades al capitán

Desarrollo de actividades para esta sesión:

Antes de comenzar las actividades de la sesión, bien en clase antes de bajar la pista polideportiva o incluso el día anterior se le repartirá al entrenador una ficha con los ejercicios que corresponden con la sesión que vamos a trabajar.

En primer lugar de forma individual y luego por parejas en la pista polideportiva.

Propuesta práctica de lanzamientos (las expone el entrenador, previa explicación del docente quien convoca a todos los entrenadores):

¿Cómo podemos lanzar y recibir la pelota sin que toque el suelo?

¿Cómo debo de hacer mientras la pelota está en el aire?

Estas dos cuestiones se trabajarán en primer lugar de forma individual, a través del juego del cazamosquitos.

- Cazamosquitos: El participante golpea la pelota hacia arriba con una u otra pala y cada cierto número de golpes trata de atraparla, para pasar a hacer lo mismo por parejas.
- Por parejas: Golpes libres. Golpes bajos y altos con la pala. A continuación recepción de la pelota con las palas.

Después de un tiempo de realización de estas dos actividades el alumnado deberá de exponer al resto de los miembros del grupo su elección, todos los miembros deberán de dominar la opción de este compañero y este deberá de dominar también la que eligieron sus compañeros.

Pasamos a continuación hacer tareas grupales con toda la información que hemos conseguido de los ejercicios anteriores.

- Evitar que la pelota caiga al suelo, a ver si somos capaces de dar tantos toques con el compañero/a. Por parejas por grupos de tres, de 4 y por último todo el equipo.

Posibles preguntas para los miembros del grupo:

- ¿Cae la pelota al suelo? ¿Por qué?
- Al alumno/a que no le cae, ¿cómo lo hace? ¿Cómo golpea?, ¿Se mueve por la pista? (explicación detallada por parte de este alumno/a a sus compañeros/as)
- No avanzamos al siguiente tarea si esta no está dominada por todos los miembros del grupo.

- ¿10 pases?, ¿Qué tal 20? : Los grupos han de intentar pasarse la pelota en diez ocasiones sin que esta caiga al suelo. En caso de que alcancen este objetivo de forma sencilla se les pedirá subir de nivel y alcanzar los 20 o los 30, en el caso que no alcancen el objetivo por defecto se les pedirá un menor número de pases.
 - El entrenador adaptará el juego, por ejemplo, ¡vamos chicos! pasito a pasito a por los cinco pases.
 - Al alumnado con problemas se le motiva, haciendo hincapié en sus logros, esto es función de los miembros del equipo y de forma muy especial del capitán.
- 10 pases, todos golpeamos, ahora igual que el ejercicio anterior pero cada miembro del grupo ha de ser capaz de golpear y pasar la pelota un total de tres veces, pasados estos tres golpes se saldrá del grupo para que todos los compañeros consigas dar un mínimo de tres golpes sin que la pelota caiga.
 - El entrenador dará refuerzos positivos: ¡Lo hemos logrados!, ¡Que equipazo! Etc.
 - En muchas ocasiones ellos mismo informan al profesor, con un ¡Lo conseguimos!

A posteriori se les dejará a todos los equipos un tiempo de unos 3-4 minutos para contestar las fichas de su respectivo rol así como el diario de equipo, y otros 5 minutos para el aseo diario.

Preguntas de estas actividades que hará el entrenador, en estas preguntas participarán todo el alumnado con la finalidad de tomar decisiones de forma conjunta:

Tabla 25. Ficha del entrenador, sesión 3ª.

Ficha del entrenador.	Fecha:	Preguntas:	Respuesta:
		¿Qué problemas habéis tenido?	No hay pases. Nadie se mueve en la pista. Solo uno golpea. Otro compañero se mete en mi zona de golpeo.
		¿Por qué pasa eso?	
		¿Qué debemos y podemos hacer?	
		¿Todo el equipo hizo el calentamiento según dirigía el entrenador?	
		¿Todos los miembros del equipo estaban atentos a las explicaciones del entrenador?	

Tabla 26. Ficha del capitán, sesión 3ª.

Ficha del capitán:	Respuesta:
Fecha:	
¿Hemos solucionado los problemas (lanzamientos, recepciones, golpes) en estos ejercicios?	
¿Cómo lo solucionamos?	
¿Tuve que motivar a mis compañeros/as?	
¿El resultado del primer ejercicio es completamente diferente que el del último? ¿Hubo progresos?	

Al finalizar la clase todos los equipos deberán de responder en su diario del equipo a estas cuestiones:

Tabla 27. Ficha diario de equipo, sesión 3ª.

Diario del equipo. Nombre del equipo:	Sesión 3ª. Fecha:
¿Hemos conseguido todos/as los miembros del equipo lanzar y recibir la pelota sin que esta caiga al suelo?	
¿Hemos sido capaces entre todos los miembros del grupo pasarnos la pelota efectuando un gran número de pases sin que esta tocara el suelo?	
¿Qué dificultades habéis encontrado en la clase de hoy?	
¿Esas dificultades se solucionaron entre todo los miembros del grupo?	
¿En que ha mejorado el equipo en la clase de hoy?	

Tiempo de aseo.

4ª Sesión. Fase de entrenamiento. Juego en equipo.

Objetivo de la sesión:

- Practicar golpeos con nuestras palas, tanto en precisión como distancia.
- Valorar el trabajo individual de un compañero para el bien del grupo.
- Colaborar con mis compañeros para alcanzar los objetivos propuestos en los juegos.
- Exponer a mis compañeros/as los logros conseguidos y como los alcanzo.
- Explicar que está aprendiendo y que necesito aprender.
- Analizar y solucionar posibles carencias en el equipo.
- Utilizar un lenguaje correcto sin ningún tipo de discriminación, ya sea esta verbal o sexual, para que todo el equipo alcance el objetivo.
- Pedir ayuda al compañero que ha alcanzado una meta, la cual es difícil para mí.

- Aceptar y desempeñar correctamente el rol que desempeño en la clase de hoy.

Material necesario: Palas, aros, pelotas de foam o floorball.

Lugar: Pista polideportiva

En esta sesión se pretende trabajar la interacción fomentadora, esto consiste en que el alumnado sea consciente que su trabajo individual es muy útil para el bien del equipo, además de valorar que el buen funcionamiento del equipo también sirve para la mejora a nivel individual.

Preguntas previas de la sesión:

¿Es importante mi trabajo individual para el alcanzar el objetivo grupal?

¿Este trabajo grupal me servirá a mí para mejorar además a nivel individual?

Desarrollo de las actividades para esta sesión:

En primer lugar los componentes del grupo, acudirán al diario del equipo donde figura un calendario que determina cuales son los roles (utillero, entrenador, arbitro, capitán) y funciones de cada alumno en la sesión de hoy. Una vez que nuestro alumnado conoce su rol en la clase de hoy pasaremos a repartir las fichas correspondientes al mismo.

Antes de comenzar se reunirá a todos los utilleros para que coloquen y preparen el material de juego de forma ordenada, eficaz y rápida (no más de 5 minutos), para ello también se les explica la importancia de respetar y coordinar el trabajo entre los utilleros, por ejemplo, a la hora de ir a por a la sala de material no se podrá ir corriendo o entorpeciendo la labor de otro utillero, se esperará de forma respetuosa a que finalice uno para pasar el siguiente.

Funciones del papel de capitán:

- ✓ Comprueba que todo el equipo esté preparado. Motiva a sus compañeros. También expone lo que se va a trabajar durante la clase, apunta en el cuaderno de equipo las incidencias ocurridas y todo lo que conlleva la sesión.

Funciones del utillero:

- ✓ Al comienzo de la sesión es el encargado de informar y recordar que todos los miembros de su grupo lleven todo el material necesario para la clase (palas, neceser, etc).

- ✓ Durante el transcurso de la clase si se deteriora o se pierde algún material será el utillero quien informe de lo sucedido al profesor y al capitán de su equipo.
- ✓ El utillero recoge todo el material usado durante el transcurso de la sesión, es además el encargado de que nadie olvide sus palas por el gimnasio. (esta ficha será cumplimentada en todas las clases de esta unidad didáctica por el alumnado que sea el utillero en la clase).
- ✓ Trabajo de forma coordinada y respetuosa con el resto de utileros de clase para sacar, colocar y recoger el material.

Tabla 28. Ficha del utilleros, sesión 4ª.

Ficha del utillero	Preguntas	Respuesta
Fecha:		
Preguntas del utillero en la sesión 4.	¿Todos los componentes de mi grupo llevan el material necesario?	Sí, todos están preparados. No, a un compañero se le ha roto o no la ha traído.
	¿Las palas de todos ellos están en buen estado?	Sí, todas perfectas. No, sería interesante que alguna pala de mis compañeros se arregle.
	¿Está todo el material preparado para la clase en menos de 5 minutos?	Sí, todo está preparado en menos de 5 minutos. No, hemos perdido mucho tiempo.
	¿Hay problemas con los utilleros de otros equipos para repartirse el material?	No hubo ningún problema, todos los utilleros nos coordinamos para sacar el material. Sí, hubo problemas. ¿Cuáles?
	¿Durante el transcurso de la sesión se ha cuidado todo el material?	Durante la clase el material ha sido cuidado. Se maltrató el material.

Comenzaremos la clase con el calentamiento dirigido por los entrenadores de cada equipo, hemos de decir que el calentamiento tipo se ha trabajado desde inicio de curso y todo el alumnado de esta clase ya ha dirigido en más de una ocasión un calentamiento a todos los miembros de la clase.

El calentamiento está compuesto por:

-Ejercicios de movilidad articular, un pequeño trote por la pista, ejercicios progresivo (elevamos rodillas, skipping, talones a glúteos, nos desplazamos con zancada larga, lateral, estiramientos de cuádriceps, gemelos, etc.)

- Eliminar obstáculos de la pista: Se colocan en el suelo de cuatro a seis aros, separado varios metros entre sí; cada jugador se coloca en la zona de golpeo, (zona de saque del paladós o fondo de la pista). Se trata de intercambiar golpes con la pareja tratando de que la pelota bote o caiga dentro del círculo del compañero. Entre los dos deberán de intentar de eliminar todo los aros de su zona de juego.

Objetivo del juego: Eliminar todos los aros de la zona de juego. Mejorar los golpes en precisión. Tomar decisiones con mi compañero.

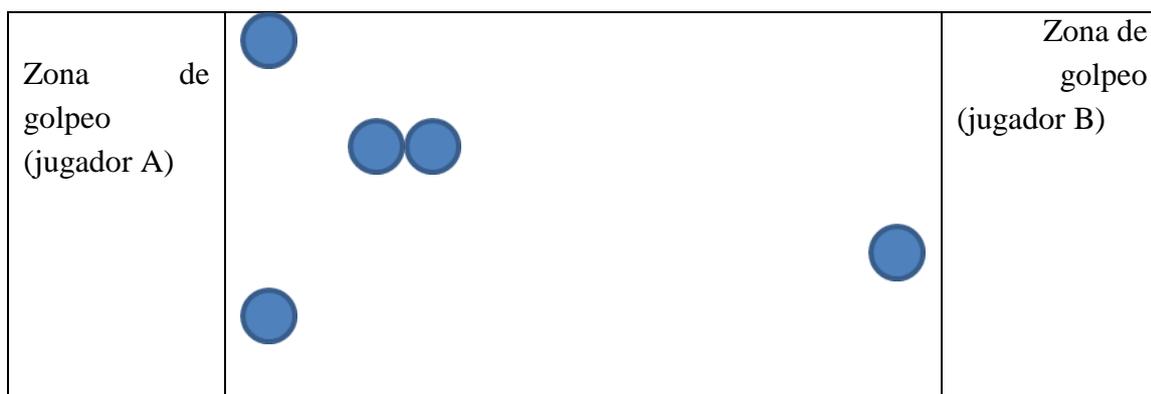


Figura 21. Actividad eliminar obstáculos.

- Intercambiar golpes desde el fondo de la pista, cada jugador a de conseguir que su golpeo llegue a su compañero sin que caiga en la zona media de la pista, la cual estará repleta de aros, y cada cinco pases, el jugador correspondiente debe atrapar con su palas la pelota. Este juego en primer lugar lo haremos en parejas para pasar a continuación hacerlo todo el grupo, tendrán que llegar a un mínimo de 10 golpes y luego se atrapa la pelota sin que caiga. Una vez que un miembro del grupo lo haya conseguido se coloca dentro de un aro, la función de este jugador es servir de apoyo para aquel alumno/a que le cuesta pasar la pelota hasta en fondo, este jugador

(nombrado jugador apoyo o comodín) lo que hará será golpear la pelota suave y a una distancia cercana a su compañero, para que este golpee lo más fuerte que pueda y así conseguir llevar la pelota al fondo de la pista. Se finaliza el juego una vez que los cuatro están dentro de alguno de los aros, entendiéndose que todos ellos han alcanzado el objetivo del juego.

Normas: Todos han de golpear la pelota.

Objetivos: Intercambiar la pelota con otro compañero/a desde el fondo de la pista sin que esta caiga en la zona de aros. Asesorar y motivar al compañero que tenga problemas para alcanzar el objetivo. Aprender atrapar la pelota.

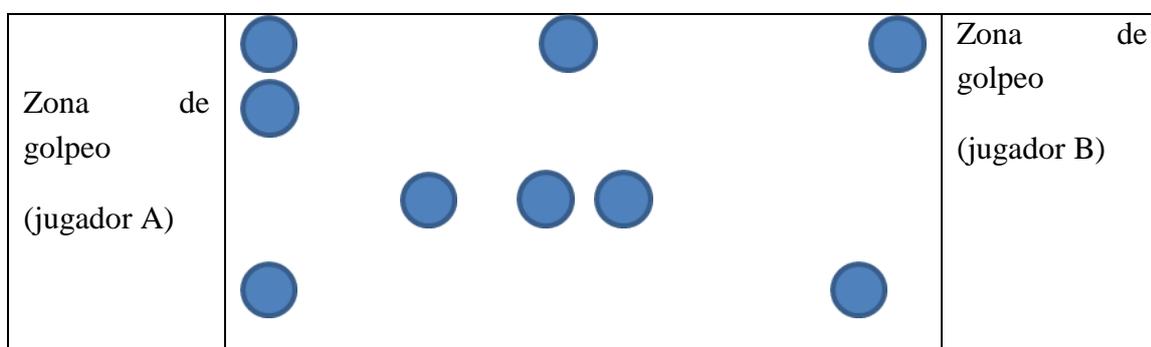


Figura 22. Actividad de intercambiar la pelota.

- Golpeos contra una pared, cada vez lo hará un jugador, entre todos los miembros del grupo han de intentar golpear la pelota sin que esta toque el suelo. En primer lugar llegar a cuatro golpes por equipo, en la segunda ronda serán ocho golpes sin que pelota toque el suelo, en la última ronda el equipo ha de alcanzar doce golpes, para alcanzar el objetivo grupal de este juego todos los miembros del equipo han de golpear la pelota sin que esta toque el suelo.
- Paladós cooperativo con pelota de espuma o de floorball: Estableciendo espacios pequeños, colocamos la red o cinta para dividir la cancha y determinamos la línea de saque y laterales. La partida de palados cooperativo consiste en que todo el equipo ha de alcanzar el mayor número posibles de puntos, los cuales se consigue si todos los miembros del grupo son capaces de golpear la pelota sin que esta toque el suelo y sobrepasando la red o cinta. Un tanto 4 golpes (cada golpe por un miembro del grupo).

Tabla 29. Ficha del árbitro, sesión 4ª.

Ficha del árbitro	Fecha:	Sesión 4ª	Respuestas
¿En todos los tantos del equipo participo todo el equipo?			
¿Hubo algún tipo de discriminación o protesta hacia algún compañero o hacia el árbitro?			
¿Cómo se solucionó esto?			

Tabla 30. Ficha del entrenador, sesión 4ª.

Ficha del entrenador. Fecha:	Sesión 4ª Preguntas:	Respuesta:
¿Habéis tenido en el equipo algún problema?		
¿Cuál?		
¿Por qué pasa eso?		
¿Qué debemos y podemos hacer?		
¿Estuvo el equipo unido para alcanzar los objetivos de los juegos (motivar, analizar las dificultades, asesorar, etc.)?		
¿Qué mejoras hubo en el equipo durante el transcurso de la clase?		
¿Qué mejoras hubo en esta sesión con respecto a la anterior?		

Tabla 31. Ficha del capitán, sesión 4ª.

Ficha del capitán. Fecha:	Sesión 4ª	Respuesta:
¿Considera todo el equipo, que el trabajo de cada miembro es importante para el bien del grupo?		
¿Cómo trabajasteis esto, durante esta clase?		
¿Cómo solucionasteis los problemas existentes en la clase para alcanzar los objetivos de los juegos?		
¿Hubo reuniones o asambleas de equipo? ¿Para que sirvieron?		
¿Tuve que motivar a mis compañeros/as?		
¿El resultado del primer ejercicio es completamente diferente que el del último? ¿Hubo progresos?		

Al finalizar la clase todos los equipos deberán de responder en su diario del equipo a estas cuestiones:

Tabla 32. Ficha del diario de equipo, sesión 4ª.

Diario del equipo. Nombre del equipo:	Sesión 4ª. Fecha:
¿Hemos conseguido todos/as los miembros del equipo lanzar dentro de un aro?	
¿Hemos conseguido todos los miembros del grupo interceptar la pelota con nuestras palas?	
¿Hemos conseguido todos los miembros del grupo pasarnos la pelota sin que esta cayese en la zona prohibida?	
¿Hemos sido capaces entre todos los miembros del grupo pasarnos la pelota golpear la pelota contra una pared sin que la pelota tocase el suelo?	
¿Qué dificultades habéis encontrado en la clase de hoy?	
¿Esas dificultades se solucionaron entre todo los miembros del grupo?	
¿En que ha mejorado el equipo en la clase de hoy?	

Tiempo de aseo.

5ª Sesión. Asignación de los papeles en el juego , ahora yo defensa ,ahora yo atacante.

Objetivos de la sesión:

- Confiar en uno mismos y en los demás miembros del grupo.
- Tomar decisiones colectivas, respetando diferentes puntos de vista que puedan tener mis compañeros.
- Tratar los problemas de forma educada y eficaz.
- Dividir las tareas de forma eficaz para ser capaces de llevar a cabo pequeñas partidas de palados.
- Desarrollar en el alumnado las habilidades interpersonales.
- Conocer los diferentes roles (atacante/ defensor/ árbitro) en una partida de palados.
- Comprender aspectos tácticos de defensa y de ataque.

Material: Palas, pelotas de pequeña de foam o defloorball, goma elástica o red.

Lugar: Pista polideportiva.

Desarrollo de actividades para esta sesión:

En primer lugar los componentes del grupo, acudirán al diario del equipo donde figura un calendario que determina cuales son los roles (utillero, entrenador, arbitro, capitán) y funciones de cada alumno en la sesión de hoy. Una vez que nuestro alumnado conoce su rol en la clase de hoy pasaremos a repartir las fichas correspondientes al mismo.

El utillero además de cumplir con sus funciones (expuestas en la sesión 3ª y 4ª) pasará a desempeñar su labor de colocación del material necesario para la sesión de hoy y comprobación de las palas. Cubre la ficha correspondiente

Tabla 33. Ficha del utilleros, sesión 5ª.

Ficha utillero	Preguntas	Respuesta
Fecha:		
Preguntas del utilero en la sesión 5.	¿Todos los componentes de mi grupo llevan el material necesario?	Sí, todos están preparados. No, a un compañero se le ha roto o no la ha traído.
	¿Las palas de todos ellos están en buen estado?	Sí, todas perfectas. No, sería interesante que alguna pala de mis compañeros se arregle.
	¿Está todo el material preparado para la clase en menos de 5 minutos?	Sí, todo está preparado en menos de 5 minutos. No, hemos perdido mucho tiempo.
	¿Hay problemas con los utileros de otros equipos para repartirse el material?	No hubo ningún problema, todos los utileros nos coordinamos para sacar el material. Sí, hubo problemas. ¿Cuáles?
	¿Durante el transcurso de la sesión se ha cuidado todo el material?	Durante la clase el material ha sido cuidado. Se maltrató el material.

Comenzaremos la clase con el calentamiento dirigido por los entrenadores de cada equipo, hemos de decir que el calentamiento tipo se ha trabajado desde inicio de curso.

El calentamiento está compuesto por:

-Ejercicios de movilidad articular, un pequeño trote por la pista, ejercicios progresivo (elevamos rodillas, skipping, talones a glúteos, nos desplazamos con zancada larga, lateral, estiramientos de cuádriceps, gemelos, etc.)

En primer lugar, llevaremos a cabo una explicación para delimitar la zona de juego y llevaremos a cabo la distribución de los diferentes campos de juegos con anterioridad a ello colocaremos la red o gama elástica, la cual convierta la actividad en una actividad física de cancha dividida.

Durante esta clase llevaremos la asignación de papeles, entre estos el del árbitro, defensa, atacante y trabajaremos la colocación en el campo para abarcar el máximo posible y reducir el espacio al rival. En esta sesión buscaremos que ellos mismo sean en parte los encargados de ver las carencias de su colocación en el terreno de juego y como entre todos puedes contribuir a mejorarlo.

Preguntas previas de la sesión:

¿Quién es el atacante y el defensor?

¿Sabemos que tenemos que hacer para defender y atacar?

Desarrollo de las actividades para esta sesión:

Cometerrenos: Dos jugadores del equipos se enfrentan mientras que otros dos sujetan a la cinta divisoria de la zona de juego, en función de que cada jugador haga un tanto, los compañeros con las cinta darán un paso para el lado del perdedor, haciendo el campo de este último muchos más pequeño.

Preguntas del entrenador a todo el equipo en este juego.

¿Qué ocurre en este juego? - ¿Qué problemas había para el defensor y para el atacante?

Estas preguntas se responden de forma conjunta, valorando las respuestas de todos los compañeros/as y llegando a una solución común entre todos.

3 x 1: En esta actividad se llevará a cabo una partida de palados en las que juegan tres compañeros contra uno. El equipo compuesto por tres alumnos/as se colocaran uno de ellos en el fondo de la pista mientras que los otros dos uno ocupará el lado izquierdo y el otro el derecho, ocupando la totalidad del espacio de juego. La finalidad de este juego es que el alumnado perciba la importancia de una correcta ubicación en el espacio de juego.

¿Qué ocurre?- ¿Dónde es más fácil hacer un tanto ¿Por qué?

¿Una buena ubicación en el espacio es importante ¿Por qué?

El congelado: Partida de palados dos contra dos, pero el ultimo componente del grupo que golpea la pelota se congela, es decir que queda parado y no puede golpear la pelota en la siguiente jugada, por tanto será su compañero el que deberá de evitar que les hagan tanto y moverse por todo su campo de juego. Con este juego pretendemos ofrecer la importancia del trabajo de mi compañero para el bien del equipo, además de

mostrarles al alumnado que una correcta ubicación de los dos componentes del equipo es fundamental para el buen funcionamiento del equipo.

Paladós con pelota de espuma o de floorball: Estableciendo espacio pequeños y determinar la línea de saque y laterales. Cada equipo elige sus reglas de juego. Por ejemplo; si puede botar la pelota o no, si se puede atrapar la pelota y después golpear o no. Estas reglas serán hechas por consenso de todo el grupo, buscando el desarrollo de las habilidades interpersonales, por ejemplo, exponer que se piensa sin que se llegue a la ofensa y tomar decisiones de forma colectiva. Una vez hecho esta reunión /consenso, el árbitro deberá de recoger las decisiones tomadas en su ficha diaria.

Además de respeto hacía las normas establecidas y la figura del árbitro, se pretende en este juego que los miembros del mismo equipo establezcan decisiones en cuanto reparto de espacio de la zona de juego, opinen entre ellos porque nos hicieron ese tanto o como podemos hacer nosotros uno, etc.

Tabla 34. Ficha del árbitro, sesión 5ª.

Ficha del árbitro	Fecha:	Preguntas:	Respuesta
<p>¿Qué reglas elaboramos todos los miembros del grupo para nuestro primer partido de palados?</p>			
<p>¿Todos los miembros del grupo aportaron sus ideas sin ofender a nadie?</p>			
<p>¿Estas reglas se elaboraron de forma colectiva?</p>			
<p>¿Se han cumplido todas las normas durante el transcurso del partido?</p>			
<p>¿Se ha respetado la figura del árbitro?</p>			

Tabla 35. Ficha del entrenador, sesión 5ª.

Ficha del entrenador. Fecha:	Sesión 5ª. Preguntas:	Respuesta:
	¿Qué actividad fue la que mayor dificultad supuso para el equipo? ¿Por qué?	
	¿Qué debemos hacer para defender? ¿Y para atacar?	
	¿Cómo debemos de colocarnos en el la pista con nuestro compañero? (hacer un dibujo)	
	¿Estuvo el equipo unido para alcanzar los objetivos de los juegos (motivar, analizar las dificultades, asesorar, etc.)?	
	¿Qué mejoras hubo en el equipo durante el transcurso de la clase?	

Tabla 36. Ficha del capitán, sesión 5ª.

Ficha del capitán:	Fecha:	Sesión 5ª	Respuesta:
			¿Las reuniones para tomar decisiones fueron eficaces? ¿Qué decidisteis?
			¿Después de las reuniones, el juego del equipo ha mejorado?
			¿La toma de decisiones conjunta se llevó a cabo de forma educada y respetuosa entre todos los miembros del equipo?
			¿Tuve que motivar a mis compañeros/as?

Tabla 37. Ficha diario del equipo, sesión 5ª.

Diario del equipo. Nombre del equipo:	Sesión 5ª. Fecha:
¿Hemos conseguido que todos/as los miembros del equipo comprendieran la importancia de ubicarse en el espacio correcto dentro de la pista de juego?	
¿Hemos conseguido que todos los miembros del equipo valoren la importancia de defender y atacar en el juego?	
¿Valoramos el trabajo de mi compañeros de equipo y el mio para el buen funcionamiento del equipo?	
¿Se llevaron a cabo asambleas o reuniones grupales eficaces?	
¿Qué dificultades habéis encontrado en la clase de hoy?	
¿Esas dificultades se solucionaron entre todo los miembros del grupo?	
¿En que ha mejorado el equipo en la clase de hoy?	

Sesión 6ª Precompetición I.

Objetivos de la sesión

- Analizar entre los miembros del grupo los diferentes tipos de golpes en una partida de Palados
- Practicar el saque largo y corto.
- Golpear de diversas formas (altas y baja).
- Acordar los aspectos a mejorar y buscar soluciones entre todos.
- Desarrollar el procesamiento grupal en todo el equipo.
- Tomar decisiones grupales para mejorar el nivel del equipo.
- Aceptar las opiniones de nuestro juego por parte del equipo adversario.

- Mover a mi rival por la pista mediante mis golpes.

Material: palas, pelotas de foam o de floorball, red o cinta elástica.

Lugar: pista polideportiva.

Reparto de los roles a desempeñar en esta sesión, para ello los miembros del equipo observaran el diario de equipo, donde figura el rol que le toca a cada alumno.

Comenzará el utillero revisando el material, colocándolo y cumplimentando la ficha diaria.

Tabla 38. Ficha utillero del equipo, sesión 6ª.

Ficha utillero	Preguntas	Respuesta
Fecha:		
Preguntas del utillero en la sesión 6.	¿Todos los componentes de mi grupo llevan el material necesario?	Sí, todos están preparados. No, a un compañero se le ha roto o no la ha traído.
	¿Las palas de todos ellos están en buen estado?	Sí, todas perfectas. No, sería interesante que alguna pala de mis compañeros se arregle.
	¿Está todo el material preparado para la clase en menos de 5 minutos?	Sí, todo está preparado en menos de 5 minutos. No, hemos perdido mucho tiempo.
	¿Hay problemas con los utilleros de otros equipos para repartirse el material?	No hubo ningún problema, todos los utilleros nos coordinamos para sacar el material. Sí, hubo problemas. ¿Cuáles?
	¿Durante el transcurso de la sesión se ha cuidado todo el material?	Durante la clase el material ha sido cuidado. Se maltrató el material.

En segundo lugar el profesor llevará a cabo al todo el grupo/clase una explicación de los diferentes golpes posibles en una partida de palados, en esta clase queremos hacerles ver al alumnado el gran número de posibilidades de golpes que nos ofrece el palados.

Preguntas previas:

¿Qué son los golpes altos y bajos?

¿Qué es una dejada?

Si quiero alejar a mi rival de la red, ¿qué golpeo debo ejecutar?

Desarrollo de actividades para esta sesión:

Comenzaremos la clase con el calentamiento dirigido por los entrenadores de cada equipo, hemos de decir que el calentamiento tipo se ha trabajado desde inicio de curso.

El calentamiento está compuesto por:

-Ejercicios de movilidad articular, un pequeño trote por la pista, ejercicios progresivo (elevamos rodillas, skipping, talones a glúteos, nos desplazamos con zancada larga, lateral, estiramientos de cuádriceps, gemelos, etc.)

El entrenador del equipo explicará cada una de las actividades de esta sesión.

Partido 2x2: Se llevará a cabo una partida de palados con sus normas y reglas, el único matiz que introducimos aquí es que para hacer los tantos debemos de alternar entre saque largo y saque corto, es decir, no se puede hacer dos tantos consecutivos si hemos hecho por ejemplo dos saques largos.

- ✓ 1º punto de la pareja A: Lo consigue con un saque corto.
- × 2º punto de la pareja A: No lo puede conseguir con un saque corto.

- ✓ 2º punto de la pareja A: Lo consigue con un saque largo.

Partido 2x2: En esta actividad llevaremos a cabo una partida de palados en la que todos los tanto se han de llevar a cabo con golpeos alto. Consideremos el golpeo alto aquel en el que la pala al golpear la pelota está a una altura superior a nuestra cabeza. Para llevar a cabo estos golpeos altos el jugador deberá de estirar el brazo por encima de su cabeza.

Tiempo de asamblea grupal: Comentar lo trabajado, por ejemplo, dificultades.

Partido 2x2: En esta actividad llevaremos a cabo una partida de palados en la que todos los tanto se han de llevar a cabo con golpeos bajos o dejadas. Consideremos el golpeo bajo aquel en el que la pala al golpear la pelota no supera la altura de nuestro pecho. También se considerará punto las dejadas. (Explicar al entrenador del equipo lo que es una dejada en los deportes de cancha dividida, para que lo trasmita sus compañeros/as).

Partido 2x2 especialista en: En esta actividad se llevará a cabo una partida de palados en que cada miembro en especialista de un tipo de golpeos (diagonales, bajo, dejadas, fondo de la pista) y tan solo podrán golpear la pelota en función de su especialidad. Se conseguirá punto si el golpeo fue ejecutado según nuestra especialidad. Se acaba la

partida cuando todos los miembros del equipo han conseguido al menos 2 puntos con su golpeo específico. Intercambiar especialistas de golpeos y empezar una nueva partida.

Alumno A- Golpeos diagonales. (Solo consigue los tantos de esta forma)

Alumno B- Golpeos bajo. (Solo consigue los tantos de esta forma)

Alumno C- Dejadas. (Solo consigue los tantos de esta forma)

Alumno D- Fondo de la pista. (Solo consíguelos tantos de esta forma).

Tiempo para cubrir fichas de roles correspondientes y aseo.

Tabla 39. Ficha del árbitro, sesión 6ª.

Ficha del árbitro	Fecha:	Preguntas:	Respuesta
		¿Todos los miembros del grupo aportaron sus ideas sin ofender a nadie?	
		¿He tenido que recurrir en muchas ocasiones al capitán o al entrenador para aclarar alguna duda?	
		¿Se han cumplido todas las normas durante el transcurso del partido?	
		¿Se ha respetado la figura del árbitro?	

Tabla 40. Ficha del entrenador, sesión 6ª.

Ficha del entrenador. Fecha:	Sesión 6ª. Preguntas:	Respuesta:
	¿Qué tipo de golpeo fue el que supuso mayor dificultad supuso para el equipo? ¿Por qué?	
	¿Qué debemos hacer para mover al rival en su campo? ¿Y para que pierda la posición?	
	¿Qué golpeo tenemos que ejecutar si queremos atraer a nuestro rival a la red?	
	¿Estuvo el equipo unido para alcanzar los objetivos de los juegos (motivar, analizar las dificultades, asesorar, etc.)?	
	¿Qué mejoras hubo en el equipo durante el transcurso de la clase?	

Tabla 41. Ficha del capitán, sesión 6ª.

Ficha del capitán:	Fecha:	Sesión 6ª	Respuesta:
¿Las reuniones para tomar decisiones fueron eficaces? ¿Qué decidisteis?			
¿Tuve que intervenir en el equipo con la finalidad de evitar algún conflicto?			
¿La toma de decisiones conjunta se llevó a cabo de forma educada y respetuosa entre todos los miembros del equipo?			
¿Tuve que motivar a mis compañeros/as?			

Tabla 42. Ficha diario del equipo, sesión 6ª.

Diario del equipo. Nombre del equipo:	Sesión nº6. Fecha:
¿Hemos conseguidos que todos/as los miembros del equipo consiguieran puntos para su equipo con diferentes tipos de golpes?	
¿Hemos conseguido que todos los miembros del equipo valoren la importancia de efectuar diferentes golpes en función de la ubicación de mi rival?	
Si mi rival esta al fondo de la pista, ¿qué tipo de golpeo haríamos?	
Si mi rival está muy cerca de la red, ¿qué golpeo haríamos?	
¿Se llevaron a cabo asambleas o reuniones grupales eficaces?	
¿Qué dificultades habéis encontrado en la clase de hoy?	
¿Qué tipo de golpeo os ha parecido más difícil? ¿Por qué?	
¿Esas dificultades se solucionaron entre todo los miembros del grupo?	
¿En que ha mejorado el equipo en la clase de hoy?	

Sesión 7ª Precompetición II.

Objetivos de la sesión:

- Analizar y conversar entre los miembros del grupo los logros alcanzados a nivel técnico-táctico, así como los de posibles mejoras.

- Acordar los aspectos a mejorar y buscar soluciones entre todos.
- Desarrollar el procesamiento grupal en todo el equipo.
- Tomar decisiones grupales para mejorar el nivel del equipo.
- Aceptar las opiniones de nuestro juego por parte del equipo adversario.

Material: palas, pelotas de foam o de floorball, red o cinta elástica.

Lugar: pista polideportiva.

Reparto de los roles a desempeñar en esta sesión, observaran el diario de equipo, donde figura el rol que le toca a cada alumno.

Tabla 43. Ficha del utilero, sesión 7ª.

Ficha utilero	Preguntas	Respuesta
Fecha:		
Preguntas del utilero en la sesión 7.	¿Todos los componentes de mi grupo llevan el material necesario?	Sí, todos están preparados. No, a un compañero se le ha roto o no la ha traído.
	¿Las palas de todos ellos están en buen estado?	Sí, todas perfectas. No, sería interesante que alguna pala de mis compañeros se arregle.
	¿Está todo el material preparado para la clase en menos de 5 minutos?	Sí, todo está preparado en menos de 5 minutos. No, hemos perdido mucho tiempo.
	¿Hay problemas con los utileros de otros equipos para repartirse el material?	No hubo ningún problema, todos los utileros nos coordinamos para sacar el material. Sí, hubo problemas. ¿Cuáles?
	¿Durante el transcurso de la sesión se ha cuidado todo el material?	Durante la clase el material ha sido cuidado. Se maltrató el material.

Desarrollo de las actividades para esta sesión:

Comenzaremos la clase con el calentamiento dirigido por los entrenadores de cada equipo, hemos de decir que el calentamiento tipo se ha trabajado desde inicio de curso.

El calentamiento está compuesto por:

-Ejercicios de movilidad articular, un pequeño trote por la pista, ejercicios progresivo (elevamos rodillas, skipping, talones a glúteos, nos desplazamos con zancada larga, lateral, estiramientos de cuádriceps, gemelos, etc.)

Un circuito de partidos de palados entre todos los equipos, cada partido tendrá una duración de cinco minutos, pasado este tiempo cada equipo dispondrá de 3 minutos para conversar con el equipo adversario, en esta reunión/asamblea han de comentarse con respeto las virtudes y carencias de nuestro adversario, con la finalidad de que estas carencias sean corregidas en partidas posteriores. La utilidad de esta clase es que nuestros compañeros/adversarios, nos comenten algún trunco, así como los aspectos positivo y negativo para solucionarlos y corregirlos.

Ejemplo: Tus saque son espectaculares, ¿Cómo lo haces?. Deberíais recuperar la zona después de los golpes.

El entrenador del equipo toma nota sobre los aspectos a mejorar, después de la asamblea les comunicará a los integrantes de su equipo aspectos a mejorar en la próxima partida.

El capitán del equipo será el que comenzará hablando y exponiendo sus conclusiones respecto al nivel de juego del adversario.

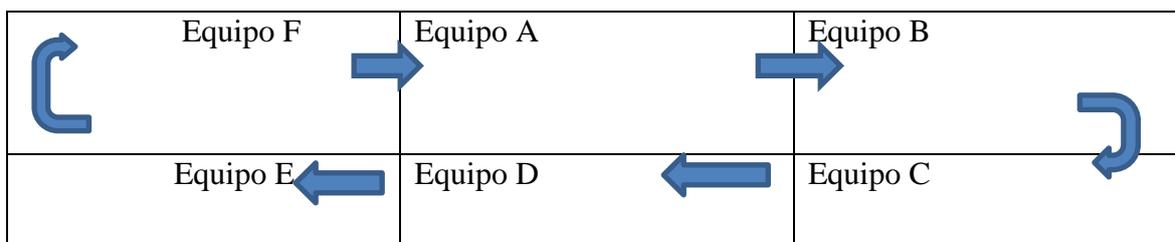


Figura 23. Distribución del circuito.

Para llevar a cabo estas partidas contaremos con dos árbitros por partidos cada uno de ellos de un equipo. Se pretende con ello que los árbitros sean capaces de llevar a cabo su rol con neutralidad y comentando las acciones dudosas con su otro compañeros.

Tabla 44. Ficha del árbitro, sesión 7ª.

Ficha del árbitro	Fecha:	Preguntas:	Respuesta
		¿Hubo problemas con el arbitraje?	
		¿Se respetaron las decisiones arbitrales en todos los partidos?	
		¿Colaboraron los dos árbitros para llevar a cabo un arbitraje correcto y neutral?	
		¿Se han cumplido todas las normas durante el transcurso del partido?	
		¿Se ha respetado la figura del árbitro?	

Tabla 45. Ficha del entrenador, sesión 7ª.

Ficha del entrenador. Fecha:	Sesión 7ª Preguntas:	Respuesta:
	¿El calentamiento se llevó a cabo de forma correcta?	
	¿Qué nos señaló el resto de equipos a los que nos enfrentamos que deberíamos mejorar?	
	¿Cuál son nuestras virtudes según el resto de equipo?	
	¿Hemos dedicado un tiempo de la clase a mejorar las carencias del equipo?	
	¿Qué mejoras hubo en el equipo durante el transcurso de la clase?	

Tabla 46. Ficha del capitán, sesión 7ª.

Ficha del capitán:	Fecha:	Sesión 7ª	Respuesta:
		Durante el circuito de partidas de palados, ¿Hubo alguna queja del comportamiento de nuestro equipo?	
		¿Entre todo el equipo hemos intentado mejorar las deficiencias que nos señalaron el resto de equipo?	
		¿El equipo respeto todo tipo de normas en las partidas?	
		¿Tuve que motivar a mis compañeros/as?	

Tabla 47. Ficha del diario de equipo, sesión 7ª.

Diario del equipo. Nombre del equipo:	Sesión nº7. Fecha:
¿Hemos conseguido superar alguna de las deficiencias señaladas por nuestros adversarios?	
¿Cuáles son las virtudes de nuestro equipo?	
¿En los partidos hemos puesto en práctica todo lo aprendido en las clases anteriores?	
¿Se llevaron a cabo asambleas o reuniones grupales para mejorar el rendimiento del equipo?	
¿Qué dificultades habéis encontrado en la clase de hoy?	
¿Aceptamos todos los miembros de nuestro equipo las carencias que nos señalaron los adversarios?	
¿En que ha mejorado el equipo en la clase de hoy?	

Sesión 8ª Evaluación

Objetivos de la sesión

- Evaluar a mis compañeros/as de equipo.
- Cooperar y solucionar errores de equipo.
- Mostrar todo lo aprendido en las clases anteriores.
- Ser capaz de llevar a cabo un partida de palados, respetando las normas, reglas, los diferentes roles y a los compañeros/as.

Material: palas, pelotas de foam o de floorball, red o cinta elástica.

Lugar: pista polideportiva.

Reparto de los roles a desempeñar en esta sesión, para ello los miembros del equipo observaran el diario de equipo, donde figura el rol que le toca a cada alumno.

Tabla 48. Ficha del utillero, sesión 8ª.

Ficha utillero. Fecha:	Preguntas	Respuesta
Preguntas del utillero en la sesión 8.	¿Todos los componentes de mi grupo llevan el material necesario?	Sí, todos están preparados. No, a un compañero se le ha roto o no la ha traído.
	¿Las palas de todos ellos están en buen estado?	Sí, todas perfectas. No, sería interesante que alguna pala de mis compañeros se arregle.
	¿Está todo el material preparado para la clase en menos de 5 minutos?	Sí, todo está preparado en menos de 5 minutos. No, hemos perdido mucho tiempo.
	¿Hay problemas con los utilleros de otros equipos para repartirse el material?	No hubo ningún problema, todos los utilleros nos coordinamos para sacar el material. Sí, hubo problemas. ¿Cuáles?
	¿Durante el transcurso de la sesión se ha cuidado todo el material?	Durante la clase el material ha sido cuidado. Se maltrató el material.

Comenzaremos la clase con el calentamiento dirigido por los entrenadores de cada equipo, hemos de decir que el calentamiento tipo se ha trabajado desde inicio de curso.

Desarrollo de las actividades para esta sesión:

El calentamiento está compuesto por:

-Ejercicios de movilidad articular, un pequeño trote por la pista, ejercicios progresivo (elevamos rodillas, skipping, talones a glúteos, nos desplazamos con zancada larga, lateral, estiramientos de cuádriceps, gemelos, etc.)

Durante esta sesión se llevará acabo la evaluación bien de forma individual y grupal, previa a ella el alumnado ya habría realizado tanto su autoevaluación individual y grupal así como la coevaluación entre compañeros.

Las actividades a llevar a cabo en esta sesión de evaluación van a consistir en llevar a cabo una partida de palados 1x1 mientras que los otros dos miembros del equipo evalúan a sus compañeros cubriendo las hojas correspondientes de coevaluación. Una vez llevada a cabo la coevaluación por todos los miembros del equipo, se convocará a todo el equipo por medio del capitán para comentar que han visto unos alumno/as de otros/as.

La segunda actividad va a consistir en una partida de palados 2x2, esta partida le servirá para que los entrenadores de otros equipos vean la partida y comenten al entrenador del equipo que se somete a la partida posibles errores a corregir. Pasado un tiempo prudencial para corregir errores, el profesor llevará a cabo la evaluación grupal e individual del equipo mediante la observación de una partida de palados 2x2.

3.2. Rol de profesor durante

-Controlar el trabajo y las conductas llevadas a cabo por el alumnado:

Evitar y controlar aspectos negativos que puedan darse a la hora de trabajar en equipo.

Motivar, motivar y motivar para alcanzar nuevos retos.

- Ser un facilitador en la tarea:

- Cuando el objetivo por parte del alumnado no está claro, el profesor es el elemento de ayuda.

- Ser un elemento de colaboración al que pueden acudir los miembros del grupo, siempre y cuando todo el grupo tome la decisión de forma colectiva.

- Aclarar el error que se da y ofrecer soluciones.

- Enseñar a cooperar:

- Remarcar el trabajo de alguno de los cinco elementos del aprendizaje cooperativo en cada sesión.

- Transmitirles la importancia de la empatía, ponerse en el lugar del otro.

- Educar desde el punto de vista de participante y como espectador.

-Motivar, respetar y valorar al alumnado haciendo hincapié en los logros alcanzados.

-Transmitir al alumnado la importancia de ofrecer y pedir ayuda, sin que me de vergüenza de ello.

Fase 4.-Elaboración de materiales y recursos a emplear:

Materiales: Cartones, goma elásticas, tijeras, cúter, grapas, cinta elástica y pelotas de foam pequeñas.

Recursos: Hoja de registro diario de las actividades llevadas a cabo, en ella figurará los objetivos y contenido de cada sesión, cuaderno de equipo, hojas de autoevaluación, cooperación y evaluación.

Para el alumnado:

Cuaderno del equipo:

- ✓ Componentes y funciones de cada miembro del equipo así como el nombre del equipo.
- ✓ Normas de trabajo del equipo.
- ✓ Objetivos y contenidos trabajados de forma diaria.
- ✓ Problemas desencadenados durante el transcurso de las diferentes sesiones.

Hoja de registro diario por parte del profesor:

El profesor entregará al alumnado la planificación del día con los objetivos, contenidos y actividades, en el transcurso de la misma ellos toman decisiones como el tiempo empleado en cada ejercicio o tarea, en cada sesión una parte de la planificación será por parte del alumnado, ejemplo repasamos los lanzamientos diagonales que no habían costado mucho.

Recursos del profesorado:

Ficha de seguimiento individualizado.

Ficha de seguimiento de los equipos.

Ficha de seguimiento del grupo-clase.

Fase 5. Evaluación

5.1. Instrumentos de autocontrol

Diario de sesiones:

Este diario nos servirá para llevar a cabo un seguimiento exhaustivo de los objetivos alcanzados a nivel grupal.

Todo ello se reflejará en el cuaderno de equipo.

Se realiza después de cada sesión/clase.

Evaluación del trabajo del grupo.

Para revisar el grado de adquisición de las funciones de cada miembro del grupo.

Todo ello se reflejará en el cuaderno de equipo.

Se realiza después de cada sesión/clase.

Cada miembro evaluará a sus compañeros de equipo.

Control de planes de trabajo

Servirá para desarrollar la autonomía del alumnado sabiendo ellos en todo momento que debe de hacer y cómo.

El capitán del equipo supervisará en cada sesión el trabajo desempeñado por sus compañeros. Reflejando todo ello en el cuaderno de equipo.

Se realiza después de cada sesión/clase.

5.2. Autoevaluación individual y grupal.

Autoevaluación individual:

Ficha individualizada de lo que el alumnado ha aprendido y su valoración de lo trabajado en clase.

En ella figuraran una serie de indicadores de la unidad, estos indicadores serán autoevaluados por ellos con una escala de 2 a 10 puntos.

Autoevaluación de mi comportamiento:

Tabla 49. Ficha de autoevaluación de mi comportamiento.

Ficha de autoevaluación	Nunca	A veces	Bastantes veces	Muchas	Siempre
Nombre:	0-2	2-4	4-6	6-8	8-10
Clase: Equipo:					
1. Cumplí las reglas de juego y respete a mis compañeros/as					
2. He resuelto problemas y conflictos en mi equipo.					
3. Participo de forma activa de las reuniones grupales de mi equipo.					
4. Me esforcé jugando al palados.					
5. Mostré actitudes negativas.					
6. Ayudé a mis compañeros siempre que me lo pidieron.					
7. Crees que tu comportamiento fue:					

Tabla 50. Ficha de autoevaluación de aspectos tácticos.

Ficha de autoevaluación	Nunca	A veces	Bastantes	Muchas	Siempre
Nombre:	2 pt	4 pt	Veces 6 pt	8 pt	10 pt
Clase: Equipo:					
1. Soy capaz de golpear la pelota con mis palas.					
2. Me coloco en el espacio adecuado.					
3. Efectué saques directos y cruzados					
4. Soy capaz de golpear la pelota y saltar a la vez.					
5. Hago jugadas con mi compañer/a.					
6. Se jugar al palados cumpliendo sus normas.					

Autoevaluación grupal:

Nombre del equipo:

¿Se alcanzó el objetivo grupal?

¿Mejoramos todos nuestros niveles?

¿Nos ha gustado esta forma de hacer clase?

¿Qué ayudas necesitamos? ¿Dónde estuvo la dificultad?

¿Hubo actitudes negativas de algún miembro del grupo?

5.2.1. Coevaluación

Hoja de observación.

Coevaluación del comportamiento:

Tabla 51. Ficha de coevaluación del comportamiento.

Nombre del observador: Alumno a evaluar	Nunca 2 pt	A veces 4 pt	Bastantes veces 6 pt	Muchas Veces 8 pt	Siempre 10 pt
1. Cumple las reglas de juego y respeta a sus compañeros/as					
2. Resuelve problemas y conflictos en mi equipo.					
3. Participa de forma activa de las reuniones grupales de mi equipo.					
4. Se esfuerza jugando al palados.					
5. Muestra actitudes negativas.					
6. Ayuda a sus compañeros					
7. Crees que tu comportamiento fue:					

Tabla 52. Ficha de coevaluación del aspectos tácticos.

Nombre del observador:	Nunca	A veces	Bastantes	Muchas	Siempre 10
Alumnos evaluado:	2 pt	4 pt	6 pt	8 pt	10 pt
Equipo:					
Defendiendo se sitúa entre la red y el fondo de la pista.					
Recupera la posición cuando la ha perdido					
Intenta pasar al compañero para hacer jugadas más complejas					
Intenta descolocar a sus adversarios					
Realiza dejadas de forma correcta					
Realiza lanzamientos cruzados difíciles para el adversario					

5.2.2. Evaluación profesor /alumnado. Individual/ grupal/ continua

Individual: Escala: muy pobre, pobre, regular, bien y muy bueno.

Tabla 53. Ficha evaluación profesor /alumnado.

Indicador de logro	Alumno A	Alumno B	Alumno C	Alumno D
Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, adaptando estos lanzamientos a la situación en el terreno de juego, a las distancias y a las trayectorias.				
Conocer y desempeñar correctamente los diferentes roles en una partida de Palados (ataque, defensa, árbitro, etc.)				
Elaborar de forma correcta el material de juego autoconstruido.				
Moverse de forma correcta (lateral, hacia adelante, marcha atrás, etc) por la zona de juego en función del móvil.				
Tomar conciencia del papel tan importante que desempeñan mis compañeros.				
Respetar las normas y de compañeros, sea adversario o compañero de equipo.				
Adaptarse a diferentes situaciones en el juego.				

Grupal:

Tabla 54: Ficha de evaluación grupal.

Nombre del grupo:	Observador	Sesión:							
Porcentaje de conducta: 0-25-50-75 y 100%		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
La comunicación grupal es fluida									
Toman decisiones colectivas									
Todos los integrantes del equipo participan de forma equilibrada en la actividad									
Se ayudan los integrantes del equipo para alcanzar el fin deseado									
Llevan un registro diario de sus logros y objetivos pendientes a alcanzar									
Solucionan problemas de forma autónoma									

5.2.3. Evaluación alumno/profesor

¿Sabíamos en todo momento que teníamos que hacer?	Sí -No- A veces
¿Las explicaciones eran claras?	Sí-No- A veces
¿Tenía dificultades para seguir las actividades?	Sí- No- A veces
¿El profesor me clarificaba las tareas cuando tenía alguna dificultad?	Sí- No- A veces
Te atiende personalmente cuando le necesitas:	Sí - No -A veces
Como se explica. ¿le entiendes?	Sí –No- A veces
¿Te pareció la unidad divertida y además aprendiste?	Sí- No

