



## UNA PROPOSTA PER PREVENIR L'ASSETJAMENT ESCOLAR EN LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA BASADA EN L'APRENTATGE COOPERATIU

Recepció: 22/09/2018 | Revisió: 08/01/2019 | Acceptació: 08/02/2019

**Joan FAUS BOSCA**

Universitat de València  
faus\_alm@hotmail.com

**Wenceslao GARCÍA PUCHADES**

Universitat de València  
wenceslao.garcia@uv.es

**Resum:** L'objectiu d'aquest estudi és avaluar l'impacte d'una unitat didàctica (UD) d'Educació Física (EF) basada en l'aprenentatge cooperatiu (AC) en l'ambient de respecte, integració grupal i confiança. Aquesta UD s'ha realitzat amb un grup de 1r d'ESO. Per avaluar aquest impacte s'ha dut a terme un estudi de cas del qual s'han extret dades mitjançant l'observació dels participants. Aquestes dades s'han analitzat d'acord amb unes categories prèviament establides mitjançant la consulta de la literatura especialitzada. Els resultats mostren indicis per afirmar que l'AC provoca que augmente la confiança, la integració grupal i el respecte entre l'alumnat. Com a conclusió, es destaca la possibilitat de vincular l'AC amb la prevenció de l'assetjament escolar (AE) gràcies a la seua potencialitat per promoure interaccions positives entre l'alumnat.

**Paraules clau:** aprenentatge cooperatiu; educació física; assetjament escolar, educació en valors.

### UNA PROPUESTA PARA PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADA EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

**Resumen:** El objetivo del presente estudio es evaluar el impacto de una unidad didáctica (UD) de Educación Física (EF) basada en el aprendizaje cooperativo (AC) en el ambiente de respeto, integración grupal y confianza. Esta UD se ha realizado con un grupo de 1º de ESO. Para evaluar este impacto se ha llevado a cabo un estudio de caso en el que se han extraído datos mediante la observación de los participantes. Estos datos se han clasificado en categorías previamente establecidas mediante la consulta de la literatura existente. Los resultados muestran indicios para afirmar que el AC provoca que aumente la confianza, las interacciones la integración y el respeto entre el alumnado. Como conclusión, se destaca la posibilidad de vincular el AC con la prevención del acoso escolar (AE) gracias a su potencialidad para promover interacciones positivas entre el alumnado.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo; educación física; acoso escolar, educación en valores.

### PREVENTING BULLYING IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES BASED ON COOPERATIVE LEARNING

**Abstract:** The objective of this study is to evaluate the impact of a Physical Education (PE) lesson plan (LP) based on cooperative learning (CL) in the environment of respect, group integration and confidence. This LP has been implemented with a group of 1st ESO. To assess this impact, a case study has been carried out in which data have been extracted through the observation of the participants. These data have been classified into previously established categories by consulting the existing literature. The results show indications to affirm that CL increases confidence, interaction, integration and respect among students. Our conclusion highlights the possibility of linking CL with the prevention of bullying thanks to its potential to promote positive interactions among students.

**Keywords:** cooperative learning; physical education; bullying; education in values.

## Introducció

L'assetjament escolar (AE) s'ha convertit en una de les problemàtiques escolars més rellevants en les últimes dècades. Segons Gracia (2016), el nombre d'estudiants d'Educació Secundària Obligatoria (ESO) que sofreix l'assetjament és d'un 9,3%. D'altra banda, les conseqüències de sofrir-lo deriven en un índex de suïcidi aproximat de 2.000 joves d'entre 14 i 28 anys al món cada any (Peyró, 2016). Ara bé, tot i que l'AE es reconeix com un problema social greu entre els adolescents, se sap poc sobre l'assetjament en el context de l'educació física (EF) (O'Connor i Graber, 2012). Segons Fekkes, Pijpers i Verloove-Vanhorick (2005), els centres educatius han d'intervenir d'una manera multidisciplinària per combatre l'AE. En aquest sentit, s'assenyala que l'assignatura d'EF podria ser una eina especialment efectiva perquè la seua naturalesa permet al professorat promoure interaccions socials entre l'alumnat, la qual cosa podria portar a una millora de les relacions entre l'alumnat tant dins com fora de l'escola (Prat i Soler, 2003). A més, si s'aconsegueix crear un clima afectiu i d'inclusió en les classes, es podria aconseguir afavorir una millora de l'autoestima, la cooperació, l'empatia i el respecte, cosa que podria ajudar a reduir les conductes d'assetjament (Bailey, 2006). En aquest sentit, alguns teòrics reivindiquen la importància de l'aprenentatge cooperatiu (AC) en la prevenció de l'AE en la mesura que afavoreix un ambient de respecte, integració grupal i confiança (Hand, 2016; León, Gozalo i Polo, 2012; Martínez, Babarro, i Rodríguez, 2017; Martínez i Faus, 2018). Basats en aquests treballs, el següent estudi té com a intenció principal aconseguir indicis que motiven el professorat d'EF a utilitzar l'AC com a eina per tractar la problemàtica de l'AE de manera preventiva i no com a resposta a situacions ja donades. Encara que som conscients de les seues limitacions científiques, considerem que aquest estudi pot servir d'estímul entre el professorat d'EF per treballar en aquesta línia. Però abans de presentar el nostre estudi justificarem d'una manera més extensa els vincles entre l'AC i la prevenció de l'AE.

L'AC es defineix com una metodologia educativa basada en el treball en grups xicotets, normalment heterogenis, en els quals els estudiants uneixen esforços i comparteixen recursos per millorar el seu propi aprenentatge i també el d'altres membres de l'equip (Johnson, Johnson i Holubec, 1999; Velázquez, 2010). Per a Velázquez (2018) l'origen d'aquesta metodologia es troba en la Teoria de la Cooperació i la Competició formulada per Deutsch (1949). Aquesta teoria explicava que la interacció cooperativa d'una persona en un grup dependrà de si aquesta percep que per aconseguir els seus objectius depèn del fet que la resta dels membres del grup també els aconseguisquen. A partir d'aquestes premisses, Deutsch (1949) va proposar un tipus de jocs on els participants ajunten esforços per a aconseguir un objectiu comú i desenvolupar en els participants valors com la confiança, el suport mutu o el sentit de comunitat.

L'aplicació d'aquesta teoria en l'educació es va orientar al desenvolupament d'una metodologia que utilitzara la cooperació entre iguals com a recurs per aprendre. A través d'aquesta metodologia, cada estudiant no aprenia simplement un determinat contingut, sinó que facilitava l'ajuda necessària perquè la resta dels seus companys i companyes també ho aconseguira (Dyson, 2002). Des de mitjan dels anys seixanta s'han realitzat diferents investigacions orientades a comparar l'AC amb el competitiu i individualista i a explorar la seua incidència en factors socials, afectius i motivacionals (Velázquez, 2018). Els resultats demostren els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu so-

bre el rendiment acadèmic de l'alumnat (Johnson, Johnson i Stanne, 2000) i la influència d'aquesta metodologia en la promoció d'unes relacions interpersonals positives que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb discapacitat (Putnam 1997).

Quant a l'aplicació de l'AC a l'EF, cal dir que encara està poc implementada i coneguda. No obstant això, el nombre d'estudis orientats a investigar les seues possibilitats en les classes d'EF s'ha multiplicat exponencialment en els últims anys (Dyson i Casey, 2012; Velázquez, 2015, 2018). En aquest sentit són molts els estudis que han constatat que els programes de jocs cooperatius afavoreixen l'aparició de conductes prosocials, disminueixen significativament els conflictes interpersonals i les manifestacions de conductes agressives, i contribueixen a una disminució dels rebutjos, així com a una major acceptació dels companys i companyes (Garaigordobil, 2003, 2004; Grineski, 1989; Street, Hoppe, Kingsbury i Ma, 2004). Pel que fa a l'aplicació de l'AC a les classes d'EF cal destacar el treball de Goudas i Magotsiou (2009), que demostraren la millora de les habilitats socials i la motivació de l'alumnat. Polvi i Telama (2000) corroboraren, igual que els estudis sobre els jocs cooperatius, que l'AC augmenta els comportaments prosocials i la inclusió en les classes d'EF. En aquesta línia, cal destacar els estudis de Sánchez, Martos-García, Soler, Tarín i Ferrer (2018) i Sánchez-Hernández, Martos-García, Soler i Flintoff (2018) que utilitzen l'AC com a eina per a prevenir els estereotips de gènere i les conductes sexistes en una UD de futbol. Aquests estudis mostren com l'AC genera un clima positiu en les classes que afavoreix que les xiques se senten més considerades i incloses. Aquest clima estimula el compromís dels estudiants en les classes i augmenta les conductes positives cap a les xiques amb independència de les seues habilitats en el futbol. Finalment, Dyson (2002) va realitzar un estudi que es basava en explorar la perspectiva d'una professora sobre la implementació de l'AC en un programa d'EF elemental, i les respostes de l'alumnat a la seua implementació. Els resultats mostren que en un principi la professora es va sentir frustrada perquè havia de renunciar a temps de compromís motor per implementar l'AC, però aquest factor va millorar a mesura que l'alumnat es va familiaritzar amb aquest model pedagògic. D'altra banda, l'alumnat va afirmar que aquest programa estava desenvolupant el respecte per les idees de tots i totes les membres del grup. Les conclusions d'aquest estudi indiquen que l'AC és molt prometedor per a l'EF, però la seua implementació no és fluida ni lliure de problemes.

D'una banda, l'aprenentatge cooperatiu ha sigut estudiat en diferents estudis com una ferramenta per reduir l'AE. Martínez, Babarro, i Rodríguez (2017) van estudiar la relació entre l'aprenentatge competitiu, individualista i cooperatiu amb l'AE. Les conclusions que van traure van ser que l'aprenentatge cooperatiu promou la integració grupal, el respecte i la confiança. A més, que afavoreix l'adaptació escolar i, per tant, tendeix a reduir les situacions d'AE entre l'alumnat. D'altra banda els altres mètodes propiciaven situacions de conflicte, cosa que podia desencadenar en situacions de rebuig i exclusió entre l'alumnat.

D'una altra banda, León, Polo, Gozalo i Mendo (2016) van investigar sobre quin perfil de la dinàmica de l'AE (agressor, víctima, observador) és més rellevant una intervenció en AC. Les conclusions d'aquest treball van ser que aquest model d'ensenyança és especialment eficaç per a influir en el paper de l'observador i observadora. En aquesta mateixa línia trobem l'estudi de Polo, Mendo, Fajardo i del Barco (2017), al qual van realitzar una intervenció aplicant l'AC en alumnat

de 5é i 6é de primària per comprovar si des de la perspectiva dels i les observadores, l'aplicació de tècniques d'AC a l'aula redueix la freqüència de conductes d'AE. Els resultats d'aquest estudi demostren que l'aplicació de l'AC a l'aula, provoca que els i les observadores constaten una reducció de les agressions verbals i físiques directes, físiques indirectes i d'exclusió social pròpies de la dinàmica de l'AE.

Per finalitzar amb aquesta temàtica, trobem l'estudi de León, Gozalo i Polo (2012) en el que es pretenia determinar l'eficàcia de les tècniques de l'AC per disminuir la freqüència de conductes d'assetjament. Els resultats d'aquest treball indiquen que una intervenció basada en tècniques d'AC redueix la freqüència de l'AE, especialment de les agressions d'exclusió social. També s'indica que els factors que fan possible aquest canvi són l'augment de la integració grupal, el respecte i la confiança. Per tant, aquest article coincideix amb el de Martínez, Babarro, i Rodríguez (2017), afirmant que l'AC augmenta la integració grupal, el respecte i la confiança i que aquests factors d'una manera indirecta ajuden a prevenir l'AE.

## 1. Objectiu

L'objectiu de l'estudi és avaluar l'impacte d'una UD d'EF basada en l'AC en l'ambient de respecte, integració grupal i confiança. La seua intenció és aconseguir indicis que motiven el professorat d'EF a utilitzar l'AC com a eina per a tractar la problemàtica de l'AE de manera preventiva i no com a resposta a situacions ja donades.

## 2. Mètode i materials

### 2.1 Disseny

Per avaluar l'impacte d'aquesta intervenció sobre el respecte, la integració grupal i la confiança s'ha dut a terme un estudi de casos (Muñoz i Muñoz, 2001). Aquest mètode d'investigació s'engloba doncs dins del paradigma interpretatiu (Sparkes, 1992) i es desenvolupa segons una metodologia qualitativa, en la mesura que pretén estudiar la realitat en el seu context natural, tal com succeeix, intentant extraure sentit o interpretar els fenòmens d'acord amb els significats que tenen per a les persones implicades (Gómez, Flores i Jiménez, 1999).

### 2.2. Procediments d'implementació de la UD

Aquesta proposta d'intervenció docent ha consistit en la creació d'una UD que aplica l'AC en un grup de 1r d'ESO mitjançant la utilització de la tècnica del puzzle (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes i Snapp, 1978). Aquesta tècnica d'aprenentatge cooperatiu parteix de la base que l'alumnat s'organitza en grups d'origen reduïts, dividint-se el material que aprendran en parts relativament independents. Aquestes parts es reparteixen entre els integrants dels equips, de manera que des-

prés d'una lectura individual, té lloc una reunió d'experts, on els membres de grups distints però que han treballat la mateixa part aprofundeixen sobre el tema objecte d'estudi. Després d'aquesta reunió, els integrants del grup inicial es reuneixen de nou perquè, per torns, cada membre mostre la seua part a la resta d'integrants. Finalment, el grup ha de realitzar una tasca que serà avaluada de manera individual i grupal.

En la nostra intervenció es va aplicar la tècnica del puzzle (Aronson *et al.*, 1978) a l'aprenentatge de diferents modalitats d'atletisme. Per fer-ho es van seguir els següents passos: a la primera sessió es van formar els grups d'origen per sorteig i se'ls va donar a triar a cadascun d'ells una modalitat entre relleus, salt d'altura, pes, javelina i tanques. També se'ls va explicar que havien de buscar informació a casa sobre l'aprenentatge de la modalitat assignada perquè a la següent classe haurien de compartir aquesta informació. Aquesta segona sessió es va utilitzar sencera perquè els grups d'experts de cada modalitat compartiren la informació buscada en casa. L'endemà es van tornar a reunir els grups d'origen perquè cada expert mostrara a la resta la seua modalitat atlètica. Per finalitzar, durant les últimes dues classes es van realitzar les olimpíades.

UD. 1. Juntes podem	Bloc II: Jocs i esports	Nº sessions: 6
<b>Continguts</b>	1. Realització d'activitats cooperatives i competitives encaminades a l'aprenentatge dels fonaments tècnics, tàctics d'activitats atlètiques. 2. Valoració de les possibilitats lúdiques del joc i l'esport com a dinàmica de grups i gaudi personal. 3. Adquisició de valors com la integració, la confiança el respecte entre els companys.	
<b>Competències clau</b>	- Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor. - Competències socials i cíviques.	
<b>Críteris d'avaluació / Objectius d'aprenentatge</b>	BL.2.1. Realitzar habilitats individuals bàsiques implicades en activitats físicoesportives de cooperació, competitives i no competitives, i preservar la seguretat individual i col·lectiva mentre les realitza.	
<b>Indicadors d'èxit</b>	2.1.1. Realitza habilitats individuals bàsiques implicades en activitats físicoesportives de cooperació, competitives i no competitives. 2.1.2. Preserva la seguretat individual i col·lectiva en les activitats físicoesportives de cooperació, competitives i no competitives.	
<b>Metodologia</b>	<u>Estils d'ensenyament:</u> La tècnica del puzzle (Aronson, 1978) <u>Estratègies:</u> Global pura, global polaritzant l'atenció, i global modificant la situació real.	
<b>Avaluació de l'alumnat</b>	<u>Instruments:</u> Rúbrica del professorat, full d'observació del professorat, full de reptes de l'alumnat i full d'autoavaluació de l'alumnat. <u>Procediments:</u> L'alumnat participa en un 50% (autoavaluació) i el professor/a en un 50% (heteroavaluació).	

<b>Recursos</b>	<p><u>Material</u>: Testimonis, cons grans i menuts, piques, un matalàs gros, una corda, pesos, javelines de suro i plàstic, cronòmetre i xiulet.</p> <p><u>Instal·lacions</u>: Pistes poliesportives, gimnàs i aula.</p> <p><u>Material curricular imprès</u>: Fitxa de registre de sessions dels i les alumnes, quadern didàctic de les sessions del professor/a i fitxes de registre de grups i resultats del professor/a.</p>
<b>Sessions</b>	<p>Sessió 1: Explicació i formació de grups.</p> <p>Sessió 2: Grups d'experts i expertes.</p> <p>Sessió 3: Grups d'origen.</p> <p>Sessió 4: Olimpíades: relleus, salt d'altura i tanques.</p> <p>Sessió 5: Olimpíades: pes i javelina.</p>
<b>Atenció a la diversitat</b>	<p><u>Alumnat lesionat</u>: Participarà en el grup aportant i debatent les idees que es plantegen, i se li adaptaran les activitats perquè pugui participar dins de les seues possibilitats.</p> <p><u>Alumnat estranger</u>: Se li repetiran totes les instruccions en castellà en finalitzar cada explicació general.</p>

Taula 1. Unitat didàctica.

## 2.3 Descripció de les sessions

### Sessió 1. Explicació i formació de grups.

**Objectiu:** Triar una modalitat atlètica dins d'un grup base amb el compromís de buscar informació sobre ella.

**Descripció:** En aquesta sessió es va començar explicant a l'alumnat el que faria en les pròximes classes. Es van confeccionar els grups base per sorteig. Com que eren 25 estudiants van eixir cinc grups de cinc estudiants cadascun. Després es va demanar a cada grup que repartira entre els seus membres les següents modalitats atlètiques: llançament de javelina, llançament de pes, relleus, tanques i salt de longitud. Així cada grup base tindria un expert de cadascuna de les cinc modalitats atlètiques presentades. Finalment, es va informar a l'alumnat que per a la classe següent havien de buscar informació sobre la modalitat de la qual eren experts i preparar exercicis per al seu aprenentatge.

### Sessió 2. Grups d'experts i expertes.

**Objectiu:** Exposar els resultats de la recerca sobre la modalitat atlètica triada en el grup d'experts corresponent amb la intenció de millorar-la amb les aportacions de la resta.

**Descripció:** En aquesta sessió es va reunir a l'alumnat per grups d'experts i expertes segons la modalitat d'atletisme que havien triat en la sessió anterior. Cada estudiant havia de preparar un exercici sobre la modalitat i havia de buscar informació sobre la prova en concret i comentar-

la amb la resta dels companys i companyes. A l'inici de la sessió cada grup va fer una posada en comú sobre la modalitat que cadascú havia buscat per haver-la treballat a classe. Posteriorment, l'alumnat que va preparar algun exercici el va explicar als companys i companyes i cada grup va començar a treballar la seua modalitat en diferents espais del pati. A l'alumnat que no va preparar cap exercici també se'l va incentivar per participar i explicar algun exercici o variant del mateix que pensaven en el moment. D'aquesta manera tot l'alumnat va tenir l'oportunitat d'ajudar i explicar alguna cosa als seus companys i companyes. A més, després de la sessió es va realitzar una reflexió perquè l'alumnat fóra conscient què estava treballant. En ella es va parlar de la interdependència positiva, la interacció promotora, la responsabilitat individual, les habilitats interpersonals i de treball en petits grups i per últim el processament grupal, és a dir de tots els elements que formen part de l'AC segon Johnson, Johnson i Holubec (1999).

### **Sessió 3. Grups d'origen.**

**Objectius:** Compartir la informació obtinguda en el grup d'experts i expertes amb els membres del seu grup d'origen.

**Descripció:** En aquesta sessió es va tornar a reunir a l'alumnat en els seus grups base i cada grup va practicar totes les modalitats. L'alumnat expert havia de ser qui dirigira l'activitat quan estava practicant la seua modalitat. Per tal d'assegurar que tots els grups pogueren passar per totes les modalitats es va organitzar la classe de manera que cada 8 minuts canviaren de modalitat tots alhora. Amb açò es va aconseguir que tot l'alumnat tinguera l'oportunitat de mostrar als companys i companyes com s'havia de realitzar correctament cada modalitat. Per finalitzar la sessió es va fer una reflexió per parlar d'allò que s'havia treballat.

### **Sessions 4 i 5. Les olimpíades.**

**Objectius:** Desenvolupar la interdependència positiva i la corresponsabilitat grupal en la pràctica de les diferents modalitats de l'atletisme presentades.

**Descripció:** En aquesta sessió es va començar amb les olimpíades. En elles tots els membres de cada grup havien de realitzar les 5 proves (relleus, salt d'altura, tanques, pes i javelina), de manera que la puntuació de cada participant de cada grup se sumava entre els membres dels grups d'origen per tindre així un resultat comú. Per finalitzar, com en totes les sessions, es va realitzar una reflexió final.

## **2.4 Mostra i instruments**

Aquesta proposta d'intervenció docent es va desenvolupar en un institut situat a la comarca de l'Horta Nord de València amb un alumnat que té majoritàriament un nivell socioeconòmic mitjà-baix segons les enquestes realitzades pel centre. L'estudi es va realitzar amb alumnat de 1r d'ESO, amb edats compreses entre 12 i 14 anys. Concretament eren dotze xiques, de les quals set tenien 12 anys, quatre en tenien 13 i una, 14. De xics n'eren tretze, dels quals vuit tenien 12 anys, tres en tenien 13 i dos, 14. Es va decidir triar aquest curs perquè, com demostren els diferents estudis,

aquesta és l'edat on es produeixen més situacions d'AE (Félix, Soriano i Godoy, 2009).

Per a recollir les dades de la investigació es va fer servir l'observació participant. Durant tot el procés en el qual es va realitzar la intervenció el mateix professor-investigador va utilitzar un diari d'investigador (DI). En aquest DI el professor-investigador va observar les conductes i converses de l'alumnat d'acord amb tres categories: la integració grupal, el respecte i la confiança. Tal com s'ha argumentat anteriorment, per a León, Gozalo i Polo (2012) i Martínez, Babarro, i Rodríguez (2017) aquestes tres categories estan relacionades, en major o menor mesura, amb la consecució d'un ambient preventiu de l'AE. Amb la categoria "integració grupal" es volia identificar aquelles conductes i comentaris que demostraven cohesió entre els membres dels grups, justificant les seues accions pel benefici grupal en lloc del benefici personal. Amb la de "respecte" es volia identificar aquelles conductes i comentaris que demostraven mirament, consideració i deferència per altres membres del grup. Finalment, amb la "confiança" es volia arreplegar aquelles accions o comentaris de l'alumnat que demostraven suport i seguretat en l'acció dels altres. Aquestes conductes i converses van anar acompanyades de les reflexions pròpies de l'investigador durant la pràctica.

El procediment científic que es va seguir va ser el següent: en primer lloc, es va informar a diferents membres del centre de la innovació que es volia dur a terme, com ara la cap d'estudis, les orientadores del centre i la professora del curs. També es va preguntar sobre les relacions interpersonals de l'alumnat amb el qual s'anava a treballar. La intenció era estar al corrent de l'existència de conflictes que pogueren influir en les nostres classes. En segon lloc, es va repartir una carta informativa a l'alumnat perquè l'entregaren als pares i mares. Després es va implementar la UD. Durant tot aquest procés el professor-investigador va portar a terme la seua observació participant i va anotar en el seu diari aquelles conductes i converses relacionades amb la integració grupal, el respecte i la confiança. Una vegada es va acabar la intervenció es va agrair tant a l'alumnat com als membres del centre la seua col·laboració i es va començar la fase d'anàlisi de dades.

## 2.5 Anàlisi de dades

L'anàlisi de dades l'hem realitzada d'acord amb les categories d'integració grupal, respecte i confiança. Tal com s'ha mencionat anteriorment, aquestes tres categories havien estructurat també la fase d'observació participant de l'estudi. Es tracta, per tant, d'un tipus d'anàlisi de contingut deductiu, en la mesura que classifica les dades recollides a partir d'unes categories que havien sigut establertes prèviament a partir de la bibliografia especialitzada i en concret dels estudis de Martínez, Babarro, i Rodríguez (2017) i León, Gozalo i Polo (2012), els quals consideren que la integració grupal, el respecte i la confiança són factors que influeixen de manera indirecta en una disminució de l'AE.



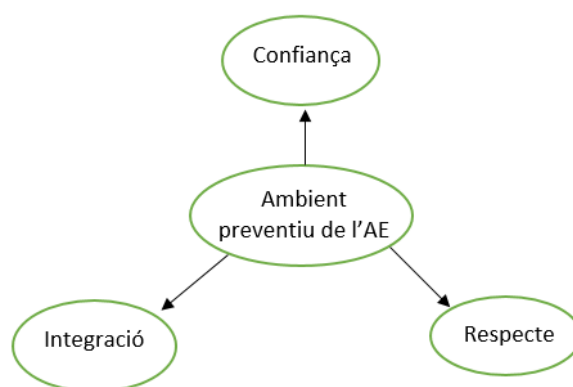


Figura 1. Esquema de categories.

### 3. Resultats

#### 3.1 Integració

Per començar, s'exposen els comportaments i sentiments de l'alumnat en la sessió en la qual es va començar la intervenció pràctica. En aquesta sessió es va ajuntar a l'alumnat per grups d'experts i expertes amb la intenció que compartiren la informació sobre la modalitat que havien elegit. En aquesta sessió la majoria de l'alumnat es va mostrar molt implicat i va ser senzill organitzar els grups i aconseguir que la majoria de l'alumnat començara a compartir la informació, tot i que no estan acostumats a treballar d'aquesta manera.

(...) la majoria de l'alumnat ha portat exercicis preparats per treballar la modalitat que havien escollit i han buscat informació a casa com s'els havia indicat, per tant la classe ha sigut bastant fluida (Diari de l'Investigador, DI).

No obstant això, va haver-hi alumnes que els va costar començar a fer cas a les indicacions dels seus companys i calia passar-se per tots els grups per controlar i incentivar aquests tipus d'alumnes.

Com que es tracta d'un grup de 1r d'ESO no estan acostumats a haver de dirigir una classe i calia ajudar-los en algunes ocasions, tot i ser exercicis molt senzills i la majoria d'ells ja treballats en classe (DI).

La professora li va dir a Pau que havia de fer cas a l'activitat que estava plantejant Laia, que ara ella era la professora (DI).

Pel que fa a la segona sessió, la participació va ser molt igualitària, és a dir, tot l'alumnat es va mostrar implicat, més que el dia anterior, atès que sols hi havia una especialista de cada modalitat en cada grup i per tant, quan practicaven les diferents modalitats sols un prenia la responsabilitat.

En aquesta sessió ha participat tot l'alumnat d'una manera molt activa, tots han pres la iniciativa quan han hagut d'exposar la seua activitat i tots han tingut el seu moment de protagonisme (DI).

### 3.2 Respecte

En finalitzar la primera sessió pràctica es va fer una reflexió final on l'alumnat va expressar d'una banda, que els havia agradat dirigir ells mateixos els exercicis, i d'una altra, que els havia ajudat a respectar i valorar les aportacions de totes les membres del grup.

(...) l'alumnat ha exposat que els ha agradat dirigir ells els exercicis i fer el que volgueren. A més, han comentat que han après a respectar i valorar les aportacions de tots els membres del grup, ja que era als seus companys i companyes als quals havien d'atendre per saber què havien de fer (DI).

A més, aquest respecte també es va veure en la pràctica durant les quatre sessions en diferents ocasions.

Albert i Elia paren molta atenció a allò que diu Santi, sembla que estan interessats (DI)

Maria ha ajudat Alba a organitzar la seua activitat (DI)

Pere ha mostrat molt d'interès en l'explicació del canvi de relleus, ha ajudat Pau a organitzar el grup per practicar el canvi, i a més ha plantejat alternatives per passar-se el canvi que tots i totes han contemplat i practicat, després entre tots han decidit quina era la manera més ràpida. (DI).

Tots els membres del grup han felicitat Neus per la seua explicació teòrica del llançament de javelina. S'havia informat molt bé sobre totes les particularitats de la prova. Els companys i companyes han mostrat molt d'interès i li han donat un gran aplaudiment, a més li han reconegut el seu esforç i li han donat l'enhorabona (DI).

### 3.3 Confiança

En la segona sessió pràctica l'alumnat va expressar que els va agradar ajudar-se els uns als altres i explicar als seus companys i companyes els diferents aspectes de la modalitat de la qual eren experts i expertes. Aquesta vegada tot l'alumnat tenia coses a aportar al grup, ja que cada un era el que més sabia d'una cosa, açò va provocar que totes se sentiren importants dins del grup. D'una altra banda, l'alumnat també va aprofitar la reflexió final per a comentar que tant la pràctica d'avui com la de la sessió anterior havien provocat que augmentara la confiança entre ells i elles, ja que havien d'interaccionar més unes amb les altres.

(...) l'alumnat ha comentat que els ha agradat ajudar-se uns a altres, i a més han afirmat que aquest tipus de pràctiques provoca que augmente la confiança entre ells i elles (DI).

Per finalitzar, respecte a les dues sessions en les quals es van realitzar les olimpíades van predominar els comportaments de suport.

Raquel li ha dit a Sara que segur que anava a fer-ho molt bé, abans que haguera de fer el llançament de pes (DI).

Abans de realitzar les proves persones de cada grup s'animaven les unes a les altres (DI).

A més a més, l'alumnat va valorar l'experiència de manera molt positiva, totes van afirmar que els agradava més treballar de manera col·laborativa que de manera individual. Encara més, van estar d'acord en el fet que era més divertit sumar les puntuacions de cada membre del grup per obtenir un resultat comú que comptabilitzar els resultats de manera individual.

(...) l'alumnat ha comentat que els havien agradat molt les olimpíades i la manera en què havien treballat en les últimes sessions, és a dir, col·laborant els uns amb els altres (DI).

#### 4. Discussió i conclusions

L'objectiu d'aquest estudi era avaluar l'impacte d'una UD d'EF basada en l'AC en l'ambient de respecte, integració grupal i confiança. D'acord amb l'anàlisi de contingut del diari d'investigador s'arreglen indicis que l'AC provoca que augmente la implicació de la majoria de l'alumnat en el grup, així com de la confiança, les interaccions i el respecte. Després de revisar la literatura especialitzada es pot pensar que aquests canvis en les seues actituds podrien tenir un efecte positiu a l'hora de generar un ambient adequat per a la prevenció de l'AE (Martínez, Babarro, i Rodríguez, 2017; León, Gozalo i Polo, 2012).

D'una banda, en l'observació de les classes es constata que l'AC augmenta el respecte entre els i les companyes. Aquest resultat coincideix amb el de l'estudi de Dyson (2002) on l'alumnat va afirmar que l'AC estava desenvolupant el respecte per les idees de tots els membres del grup. En aquest estudi l'alumnat també van comentar que gràcies a treballar amb grups d'experts i haver de compartir la informació havien après a respectar i valorar les aportacions de tots els membres del grup.

Això no obstant, en aquest estudi, igual que al de Dyson (2002), s'intueix que la implementació de l'AC no és fluida ni lliure de problemes, ja que, com es determina en les observacions dels participants, va resultar complicat que s'implicaren tots els alumnes en totes les activitats.

D'una altra banda, es pot veure com l'AC augmenta la confiança i ajuda entre els alumnes. Açò pot haver ocorregut pel fet que tots els grups volien guanyar les olimpíades i per aconseguir-ho havien d'ajudar-se i donar-se suport. Podem trobar altres estudis on s'evidencien resultats similars com el de Martínez, Babarro i Rodríguez (2017) on l'alumnat va percebre que l'AC promovia la integració i la confiança.

A més, també es pot inferir dels resultats que l'AC ajuda al fet que no es produïsquen

situacions d'humiliació i exclusió durant la pràctica, i per tant, a generar un ambient preventiu per l'aparició de qualsevol classe d'AE. Utilitzant l'AC és més complicat que es produïsquen aquestes situacions perquè hi ha una interdependència entre els membres del grup, i tots són conscients de la importància de cada individu per aconseguir tenir èxit en les activitats. Tal com afirma Shehu (2009), la situació més comuna d'AE en les classes d'EF és la humiliació i la principal causa és la baixa habilitat motriu (Bejerot, Plenty, Humble y Humble, 2013). A més, la creació dels grups per part de la professora ha provocat que no sortira cap forma d'exclusió social, la qual, segons León, Gozalo i Polo (2012), és la forma d'assetjament que més es millora amb la utilització de l'AC. En la investigació que van realitzar aquests autors s'indica que les causes que provoquen que es reduïsquen els casos d'exclusió social són l'increment del contacte personal, el major nombre d'oportunitats entre persones d'igual estatus i l'augment de l'empatia. Per tant, aquests factors poden provocar que no sols s'eviten els casos d'exclusió social durant la pràctica de l'AC, sinó que també tinguen efectes en el comportament posterior de l'alumnat.

D'altra banda, no s'han pogut corroborar els resultats dels estudis de León, Polo, Gozalo i Mendo (2016) i de Polo, Mendo, Fajardo i del Barco (2017) on s'afirma que el rol de l'alumnat observador és en el qual més es pot influir, ja que no es va detectar cap alumne que sofrís AE ni cap que tinguera el rol d'assetjador. No obstant això, es pot determinar que la totalitat de l'alumnat, que s'entén que són observadors, va estar d'acord a l'hora d'afirmar que la pràctica de l'AC havia augmentat el poder i la confiança en el grup. Això no obstant, caldria aplicar l'AC en una mostra més gran per tal d'extraure resultats significatius sobre quin rol és el més influenciable.

Àdhuc al mateix temps que som conscients de les limitacions científiques que posseeix el nostre estudi, considerem que el seu interès ha de situar-se en les possibilitats pràctiques que inaugura. Cert és que la brevetat de l'experiència, la reduïda grandària de la mostra, l'escassa evidència empírica obtinguda o l'absència de triangulació com a estratègia de validació dels resultats obtinguts ens impedeixen elevar els nostres resultats a l'estatus de generalitzacions teòriques. No obstant això, considerem que el nostre estudi contribueix a justificar la utilització de l'AC en les classes d'EF. Dels resultats obtinguts no es pretén afirmar que l'AC té efectes directes sobre l'AE, sinó que durant la seua implementació s'observen indicis de millora de la confiança, integració grupal i respecte, valors claus per a generar un ambient que dificulti l'aparició de l'AE.

Finalment, pel que fa a les propostes de futur, s'intueix que l'assignatura d'EF és en la qual més s'ha d'incidir per prevenir l'AE a causa de la seua potencialitat per promoure interaccions positives entre l'alumnat. Per això resulta convenient continuar realitzant intervencions en l'EF utilitzant l'AC. Seria especialment interessant realitzar un estudi longitudinal per comprovar els beneficis d'aquesta pedagogia a llarg termini per prevenir l'AE. Igualment, també es podria aprofundir en la creació de narracions de ficció en la mateixa estructura que hem plantejat, és a dir, exposant un problema social i resolent-lo, per així aconseguir donar poder a poblacions vulnerades i lluitar contra les discriminacions i injustícies socials.

## Referències

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., i Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A., i Humble, M. B. (2013). Poor motor skills: A risk marker for bull victimization. *Aggressive Behavior*, 39(6), 453-461.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary school Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Dyson, B., i Casey, A. (2012). *Cooperative learning in Physical Education: A research-based approach*. London: Routledge.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., i Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, M., i Godoy Mesas, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 2(2), 43-51.
- Garaigordobil, M. (2003). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., i Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Goudas, M., i Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative Physical Education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364.
- Gracia, P. (2016). El acoso escolar, un escenario y una vivencia habitual entre menores. *Aequalitas: Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, (39), 37-46.
- Grineski, S. (1989). *Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments*. [Tesis doctoral]. University of North Dakota. Recuperado de <http://proquest.umi.com/pqdweb>. (4/02/2019).
- Hand, K. E. (2016). Creating a bully-free environment in Physical Education: Editor: Ferman Konukman. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(7), 55-57.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Recuperado de <https://goo.gl/nKS3ad>, (4/02/2019).
- León, B., Gozalo, M., i Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.

- León del Barco, B., Polo del Río, M. I., Gozalo Delgado, M., i Mendo Lázaro, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying: un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88.
- Martínez, I. C., Babarro, J. M., i Rodríguez, F. G. (2017). Aprendizaje cooperativo como método de prevención e intervención contra el bullying. *PsiqueMag*, 5(1), 97-111.
- Martínez-Baena, A., i Faus-Boscá, J. (2018) Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática (School Bullying and Physical Education: A systematic review). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 412-419.
- Muñoz, P., i Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En M. G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (pp. 221-254). Madrid: Narcea.
- O'Connor, J., i Graber, K. (2012). A qualitative exploration of bullying within Middle School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, 56-57.
- Peyró, P. (2016). Suicidios por acoso escolar. *Qué!*. Recuperado de <http://www.que.es/blogs/201601091340-suicidios-acoso-escolar.html>
- Polo, M. I., Mendo Lázaro, Fajardo Bullón, i del Barco, B. L. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1). 1-13
- Polvi, S., i Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105-115.
- Prat, G., i Soler, P. (2003). Actitudes valores y normas en educación física y el deporte. Barcelona: INDE.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Upper Saddle River: N. J. Prentice-Hall.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., i Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823.
- Sánchez, N., Martos-García, D., Soler, S., Tarín, C., i Ferrer, M. (2018). Estereotipos de género, fútbol y aprendizaje cooperativo: una propuesta crítica para secundaria (pp. 293-324). En E. Lorente-Catalán i D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Lleida-València: Edicions de la U. de Lleida i Publicacions de la U. de València.
- Shehu, J. (2009). Peer provocation in Physical Education: Experiences of Botswana adolescents. *Educational Studies*, 35(2), 143-152.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. *Perspectivas*, 11(30-33), 251-266.
- Street, H.; Hoppe, D., Kingsbury, D., i Ma, T. (2004). The Game Factory: Using cooperative games to promote pro-social behaviour among children. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 97-109.

- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239.
- Velázquez, C. (2018). El enfoque de coopedagogía como pieza clave en la transformación social. En E. Lorente-Catalán i D. Martos-Garcís (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 273-291). Lleida-València: Edicions de la U. de Lleida i Publicacions de la U. de València.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., i López Pastor, V. M. (2014). Cooperative learning in Physical Education. *Movimiento*, 20(1), 239-259.