



Los juegos cooperativos como medio de inclusión en la educación física en los estudiantes de educación básica superior

Cooperative games as a means of inclusion in physical education in higher basic education students

Jogos cooperativos como meio de inclusão na educação física em estudantes do ensino fundamental superior

Roberto Baquero-Trujillo ^I
robertinio_beto22@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2073-3546>

Ramon Eduardo Castro-Williams ^{II}
ramon.castro@utm.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-7152-2285>

Correspondencia: robertinio_beto22@hotmail.com

Ciencias de la Educación
Artículo de Investigación

* **Recibido:** 23 de agosto de 2022 * **Aceptado:** 12 de septiembre de 2022 * **Publicado:** 22 de octubre de 2022

- I. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.
- II. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador.

Resumen

El presente artículo se ha desarrollado con el objetivo de determinar el aporte de los juegos cooperativos como medio de inclusión en la clase de educación física, las mismas que permiten impulsar la equidad, compañerismo, polaridad, responsabilidad, respeto, empatía, saber ganar y perder ya que son valores de utilización sea de forma individual o grupal, y que de esta manera se lograra que tanto docentes y estudiantes de la unidad educativa tengan conocimientos de cómo ser partícipes de los juegos cooperativos, y así obtener una mejor relación en la comunidad educativa. La metodología de enfoque cuantitativo desde el método descriptivo y no experimental aportó en el diagnóstico de la inclusión escolar, determinando de esta manera la actitud y el comportamiento de los factores posibles que produce la exclusión en los estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa Pangua de la Parroquia el Corazón, Cantón Pangua de la Provincia de Cotopaxi. La población está compuesta por 120 estudiantes y se encuentra distribuidas en 3 paralelos, de los cuales se han seleccionado 30 estudiantes que representan la muestra que fue escogida de forma no probabilística a conveniencia. Mediante el Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) se determinó el grado de inclusividad que atravesaba la muestra en mención. El trabajo concluye señalando que los juegos cooperativos, crean condiciones en los estudiantes para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes inclusivas sobre todo la solidaridad entre compañeros; creando un nivel de aceptación e integración conformando responsabilidades creando nuevas ideas dentro de las clases de educación física.

Palabras Clave: Juegos cooperativos; inclusión; educación física.

Abstract

This article has been developed with the objective of determining the contribution of cooperative games as a means of inclusion in the physical education class, the same ones that allow promoting equity, companionship, polarity, responsibility, respect, empathy, knowing how to win and lose. since they are values of use, either individually or in groups, and in this way it will be possible for both teachers and students of the educational unit to have knowledge of how to participate in cooperative games, and thus obtain a better relationship in the educational community. . The quantitative approach methodology from the descriptive and non-experimental method contributed to the diagnosis of school inclusion, thus determining the attitude and behavior of the possible factors that produce exclusion in the students of higher basic education of the Pangua Educational

Unit. of the Heart Parish, Pangua Canton of the Cotopaxi Province. The population is made up of 120 students and is distributed in 3 parallels, of which 30 students have been selected that represent the sample that was chosen in a non-probabilistic way at convenience. Through the Educational Inclusion Questionnaire (CIE) the degree of inclusivity that the sample in question went through was determined. The work concludes by pointing out that cooperative games create conditions for students to acquire inclusive knowledge, skills and attitudes, especially solidarity among peers; creating a level of acceptance and integration shaping responsibilities creating new ideas within physical education classes.

Keywords: cooperative games; inclusion; physical education.

Resumo

Este artigo foi desenvolvido com o objetivo de determinar a contribuição dos jogos cooperativos como meio de inclusão na aula de educação física, os mesmos que permitem promover equidade, companheirismo, polaridade, responsabilidade, respeito, empatia, saber ganhar e perder . uma vez que são valores de uso, seja individualmente ou em grupo, e desta forma será possível que tanto os professores como os alunos da unidade educativa tenham conhecimento de como participar em jogos cooperativos, e assim obter um melhor relacionamento na comunidade educativa. A metodologia de abordagem quantitativa a partir do método descritivo e não experimental contribuiu para o diagnóstico da inclusão escolar, determinando assim a atitude e o comportamento dos possíveis fatores que produzem a exclusão nos alunos do ensino fundamental superior da Unidade Educacional Pangua. , Cantão de Pangua da Província de Cotopaxi. A população é composta por 120 alunos e está distribuída em 3 paralelos, dos quais foram selecionados 30 alunos que representam a amostra escolhida de forma não probabilística por conveniência. Por meio do Questionário de Inclusão Educacional (CIE) foi determinado o grau de inclusão que a amostra em questão passou. O trabalho conclui apontando que os jogos cooperativos criam condições para que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades e atitudes inclusivas, especialmente a solidariedade entre pares; criando um nível de aceitação e integração moldando responsabilidades criando novas ideias dentro das aulas de educação física.

Palavras-chave: jogos cooperativos; inclusão; Educação Física.

Introducción

Como uno de los conceptos de mayor fortaleza para la presente investigación, Graham, Berman y Bellert (2015) acerca del aprendizaje inclusivo sostienen que es aquel “aprendizaje que fomenta la práctica inclusiva eficaz” (p.15). De aquí se desprende que el enfoque del aprendizaje pretende que todos los estudiantes tengan un conocimiento equitativo a través del tiempo, aprovechando sus distintas capacidades y logrando que sea sostenible. El proceso de enseñanza - aprendizaje es responsabilidad de los docentes, quienes cumplen el papel de guía y facilitador, sin embargo, los padres de familia también participan en el acompañamiento desde el hogar. Bajo esta perspectiva y en búsqueda de un aprendizaje duradero e incluyente, la comunidad educativa debe velar constantemente por el bienestar de los estudiantes.

Respecto a este aprendizaje en Nueva Zelanda, la “estrategia para las diferentes capacidades de los estudiantes, *whakanui oranga* aspira a crear una sociedad más incluyente que favorezca la plena participación de todos tanto en la educación como en la vida después de la escuela (Ministerio de Educación, 2019). Es decir que la estrategia, haciendo un mundo de diferencia “*whakanui oranga*” tiene objetivos educativos para asegurar que las escuelas sean receptivas, responsables e incluyentes y que los profesores atiendan las necesidades de aprendizaje contando con los recursos adecuados y oportunidades de aprendizaje continuo. Según Milicic, (2021) las investigaciones respecto a educación, son constantes, con la premisa de abordar nuevos temas académicos que involucran el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes. Además de garantizar la calidad educativa en todos sus procesos, por el compromiso Socio cultural que ello implica para nuestro país.

El fundamento de este aprendizaje se sustenta en lo que expone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015), en su cuarto propósito de la Educación para los objetivos de desarrollo sostenible sentencian en el epígrafe sobre educación la importancia de: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En ese mismo documento se señala los temas sugeridos para el objetivo de desarrollo sostenible 4, “Educación de calidad”: diversidad y educación inclusiva, empoderamiento de la juventud y los grupos marginados. Desde ese punto de vista la educación es un proceso que se renueva constantemente, buscando garantizar una calidad en todos sus procesos, por lo que el compromiso debe involucrar a toda la comunidad educativa.

En Ecuador la Ley Orgánica de Educación Intercultural en sus siglas LOEI, establece que tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz; además la educación inclusiva también es abordada por la Asamblea Nacional del Ecuador (2008), específicamente en la reforma a la Constitución del Ecuador art. 27, señala que la educación se centrara en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto de los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsara la equidad de género, la justicia la solidaridad y la paz. Además, la LOEI (2011) en su artículo 47, dictamina que el Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje. (p.48).

Según López, (2015) el sistema educativo de la provincia de Manabí atraviesa un problema de inclusividad, es decir un estancamiento puesto que, luego de un análisis tomando como muestra las instituciones fiscales, cuatro de cada diez estudiantes no logran un aprendizaje sostenible, que desarrolle sus habilidades y destrezas estudiantiles. Esto se puede relacionar con lo dicho por Quevedo, Pazmiño, y San Andrés, (2020) quienes en su investigación sobre la educación inclusiva y su aporte en la práctica docente ejecutada en Portoviejo-Ecuador determinan que los principales resultados señalan la existencia de investigaciones que se centran en tres aspectos: la necesidad de formación docente para la práctica pedagógica inclusiva; las actitudes hacia la inclusión y la necesidad de adecuar el currículo y los modelos educativos que contribuyan a la integración y el aprendizaje. (Quevedo, et al, 2020). Por tanto, esos tres aspectos mencionados pueden dar solución al hecho de que cuatro de cada diez estudiantes no logran un aprendizaje sostenible.

Cuando se refiere a inclusión, viene a la mente la idea de personas con discapacidad, los cuales no son inmersos en actividades regulares debido a una limitación física o psíquica lo cual le impide desenvolverse con normalidad. Esta apreciación es simplemente una cara de la medalla puesto que, en la cotidianidad laboral, académica, social, familiar, entre otros también existe esa limitada inclusión de personas, debido a su nivel profesional, condición social, status económico hasta color de piel (Braca, 2017). La discriminación, aunque es tachada por muchos de forma general, se evidencia en ciertos sectores, inclusive en el ámbito estudiantil. Con el afán de mejorar el sistema de aprendizaje los maestros incluyen estrategias lúdicas que, a través del juego, permitan crear ambientes de armonía dónde los estudiantes estén inmersos en el proceso de aprendizaje, mediante

el juego, desarrollando actividades divertidas y amenas en las que pueda incluirse contenidos, temas o mensajes del currículo. Para Chaux, et al. (2019) en los años 60 se crearon los juegos cooperativos, los cuales se fundamentan en la diversión y competitividad en equipo.

Según Benítez y Gutiérrez, (2018) una forma apropiada de ejecutar estas actividades es organizando a los participantes en grupos o en dos equipos grandes; lo más importante es la participación, siendo el resultado final lo de menos, como dice el refrán lo importante es competir, más no ganar. El presente artículo se ha desarrollado con el objetivo de determinar el aporte de los juegos cooperativos como medio de inclusión en la clase de educación física.

Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje y la colaboración es un intento de organizar las actividades del aula con el objetivo de convertirlas en experiencias de aprendizaje social y académico (Muros, 2021), que fortalezcan el trabajo en equipo de los estudiantes para realizar tareas en conjunto. Una de las definiciones más recientes de los juegos cooperativos es la siguiente: “Son actividades en las que los participantes deben enfrentarse a tareas motrices cooperativas para conseguir un objetivo fijado”.

Según la teoría de juegos publicada por Navarro-Patón et al. (2018), la realización de estas interesantes actividades implica la confrontación de dos conjuntos de características similares. También vale la pena mencionar que el puntaje es compartido por todos los jugadores, ganen o pierdan. Como tales, pueden utilizarse para promover el aprendizaje colaborativo, ya que permiten inculcar la responsabilidad del aprendizaje propio y con el del equipo (Rodríguez, et al., (2018).

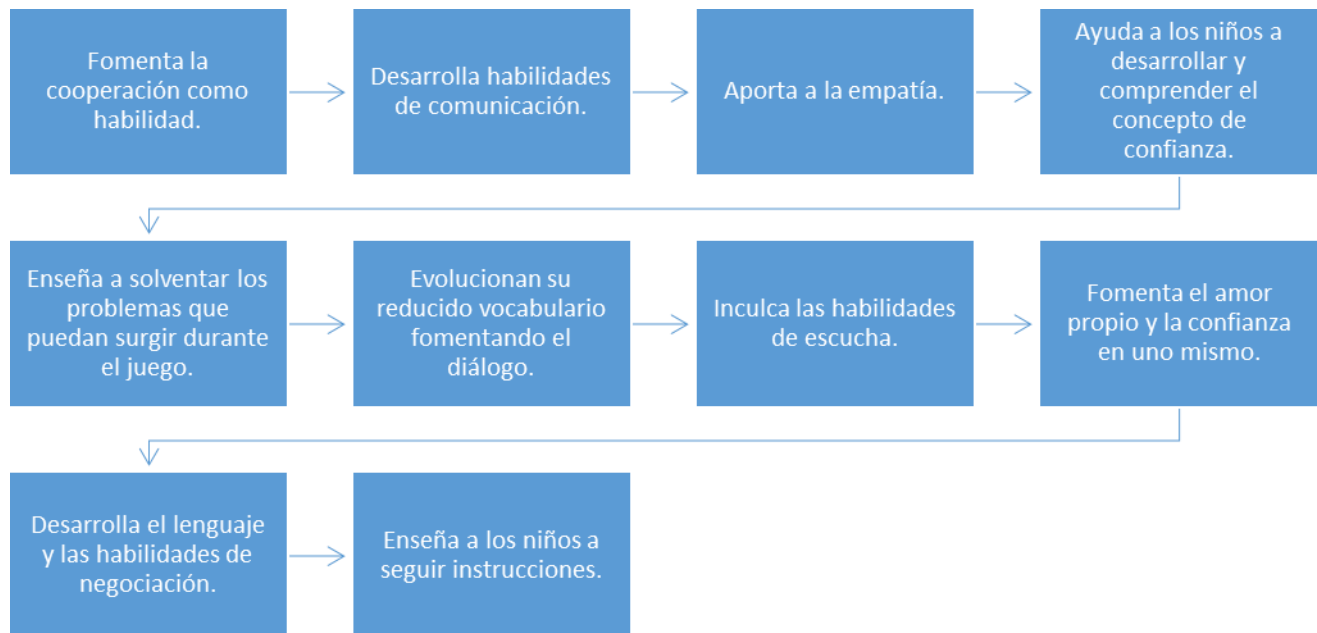
En el ámbito escolar, los juegos cooperativos representan para los docentes una alternativa para mejorar la integración de los estudiantes; es decir, que sirve como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza. Aunque Sáez, et al., (2018), señalan que el juego en general tiene como meta el alcanzar un objetivo relacionado al marcador o vencer a un contrincante, los juegos cooperativos buscan un propósito en común basado en la colaboración entre unos con otros.

Quienes inician una capacitación, charla o reunión suelen realizar una dinámica de presentación a través de juegos cooperativos basados actividades lúdicas que permiten un primer acercamiento entre personas desconocidas. Se usan para conocer los nombres de las personas del grupo, por lo tanto, se suelen ubicar al principio de una sesión.

• **LOS JUEGOS COOPERATIVOS**

Según Calvar, et al., (2021) un juego cooperativo es un juego en el que los jugadores no compiten entre sí, es decir, tienen un objetivo común, por lo que ganan o pierden juntos. La diversión

proviene de la camaradería del juego y el desafío de no ser el único jugador (o equipo) que queda en pie cuando todos los demás son eliminados. En un juego cooperativo, nadie está excluido porque lo que está excluido es la motivación de superar a los demás para sobresalir (Jaramillo, et al., (2021). A través del juego cooperativo, puede aprender cuándo la competencia y la cooperación son apropiadas, lo cual es fundamental para la educación y el desarrollo infantil de su hijo. Aprender a trabajar con compañeros y maestros puede hacer o deshacer la educación, los deportes y la vida familiar. No es sorprendente que la cooperación sea una parte importante del desarrollo social de los niños. Sus muchos beneficios incluyen:



- **Figura 1. Beneficios de los juegos cooperativos**

Fuente: Cerchiaro-Ceballos, et al., (2019).

- **Juegos cooperativos educación física**

Según Patón, et al., (2018) los profesores del área de educación física coinciden en la necesidad de contar con herramientas que faciliten el desarrollo de habilidades y destrezas. Por lo que, en la búsqueda de esos instrumentos, docentes y estudiantes coinciden en la necesidad de utilizar los juegos cooperativos como un aliado, a continuación, se presentan algunos de ellos:

Por el aro	Ambulancias	Sillas cooperativas
<ul style="list-style-type: none"> •Organización: gran grupo, en círculo y dados de la mano. •Objetivo: conseguir que el aro de una vuelta completa al círculo. •Desarrollo: hay que colocar un aro entre los brazos de dos niños. A partir de ahí tendrán que buscar la forma de pasarlo de uno a otro hasta que vuelva al lugar desde el que comenzó. 	<ul style="list-style-type: none"> •Organización: 2 grupos, cada uno con una colchoneta. •Objetivo: transportar a todos los enfermos de un sitio a otro. •Desarrollo: 5 o 6 niños llevarán a un compañero sobre una colchoneta hasta la enfermería, que será otro lugar dentro del espacio. El equipo que consiga llevar antes a todos sus enfermos de un lado a otro ganará. 	<ul style="list-style-type: none"> •Organización: gran grupo. Colocar una silla menos que el número de participantes. •Objetivo: sentarse todos en la misma silla. •Desarrollo: irá sonando la música y cuando ésta pare tendrán que sentarse en una silla. En cada ronda se retirará una, por lo que habrá niños que se tengan que sentar encima de las rodillas de algún compañero.

• **Figura 2. Juegos cooperativos EEFF**

Fuente: Patón, et al., (2018)

La metodología seleccionada para esta investigación, estuvo enmarcada en el enfoque cuantitativo, el cual, desde el diseño de carácter no experimental y descriptivo, permitió que el investigador logre alcanzar el diagnóstico de los estudiantes, así como determinar la actitud y el comportamiento de los factores posibles que produce la limitada inclusión en los estudiantes de educación básica superior de la Unidad Educativa Pangua de la Parroquia el Corazón, Cantón Pangua de la Provincia de Cotopaxi. El aporte de los docentes, facilitó la recolección de información. El diseño descriptivo permitió captar datos de los estudiantes, los cuales conformaron la población de estudio constituida por 120 estudiantes que son parte del subnivel de educación general básica superior (octavo, noveno y décimo), de los cuales se tomó una muestra aleatoria simple de 30 estudiantes que constituyen el 11,25% de la población.

Tabla 1.-Muestra poblacional de estudio

8vo	9no	10mo
-----	-----	------

niñas	6	4	3
niños	5	8	4
total	11	12	7

Fuente: Elaboración propia

En esta investigación se utilizaron métodos de diferentes tipos, entre ellos no experimental, que responden al enfoque cuantitativo en la toma e interpretación de resultados. Desde el punto de vista teórico se emplearon el análisis y la síntesis, utilizados en el marco teórico a través de la revisión bibliográfica y la interpretación de valores. En lo que respecta a empíricos o prácticos se utilizaron técnicas elaboradas en base a la investigación, aplicaciones y programas tecnológicos e informáticos capaces de trabajar con datos procedentes de distintos formatos generando, desde sencillos gráficos de distribuciones y estadísticos descriptivos hasta análisis estadísticos complejos. La técnica aplicada parte del test para cuantificar en dos momentos: antes de la práctica de los juegos cooperativos propuestos por Patón, et al., (2018) y luego de la ejecución de los mismos.

El test de medición de inclusividad se ejecutó en dos momentos: (Pretest y Postest) con una diferencia de cuatro semanas, valorando la probabilidad de mejoras, aunque parezca insignificantes. El instrumento original se titula Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) y fue realizado por Montánchez (2014); el cuestionario contempla un apartado:

a) Análisis de Escalas: Los 20 ítems que contiene el cuestionario, divididos en actitudes, conocimientos, prácticas.

En el cuestionario original contemplo 40 interrogantes, sin embargo, se realizó una adaptación bajo el criterio del investigador, seleccionando 20 ítems; las preguntas escaladas van desde “MUY FRECUENTEMENTE”, “FRECUENTEMENTE”, “DE VEZ EN CUANDO” y “NUNCA” (escala Likert). El análisis de las propiedades métricas del instrumento está dividido en 4 escalas que lo componen:



Figura 3. Escalas del Cuestionario de Inclusión Educativa

Fuente: Montánchez, (2014).

Resumiendo, la fiabilidad del instrumento es alta, dentro de las 5 escalas analizadas son cuatro de ellas actitudes, conocimientos, prácticas y contexto escolar las que muestran el mayor nivel de fiabilidad. Es decir, los resultados totales de las cinco escalas favorecen la fiabilidad del instrumento; 4 de ellas aportan en la práctica de la asignatura de Educación Física, y una restante alineada a la escala de contexto social.

- **RESULTADOS**
- **Primer test a los estudiantes**

A continuación, se presentan los resultados del primer test aplicado a los estudiantes:

a) La dimensión actitudes

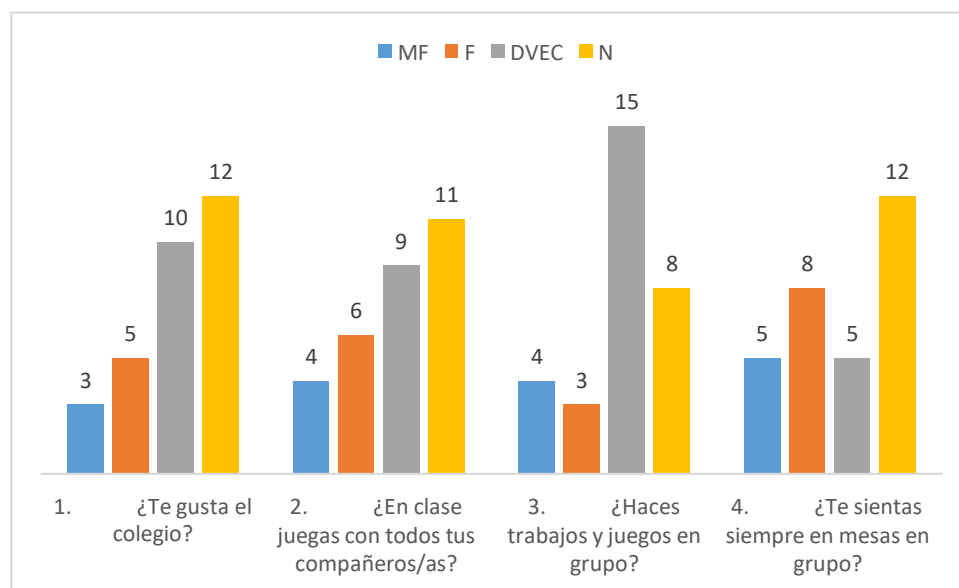


Figura 4. Escalas de la dimensión actitudes

Fuente: Elaboración propia

Análisis:

Hay diversas cosas que a uno le pueden gustar del colegio entre ellas están el tener amigos, llevarse bien con los compañeros y profesores, aprender cosas nuevas, jugar y hacer deportes, etc. Dado que ningún niño o joven es idéntico a otro, una escuela debería saber cultivar, fomentar y desarrollar en sus alumnos, una gran participación colectiva, grupal y de equipo. Asimismo, debe

saber promover en cada alumno: “un honesto y afectuoso respeto, para que los estudiantes aprendan a discernir, proyectar y ejecutar un conjunto de virtudes”. (Fernández y González-Mesa, 2018).

En esta encuesta, pre-test, se puede apreciar, según los datos de la figura 4, que a la mayoría de los alumnos de la Unidad Educativa Pangua, no les gusta el colegio (73%), mientras que a un 27% sí les agrada. Tómese en cuenta que el gustar o agradar es subjetivo, y normalmente a los estudiantes no les gusta mucho asumir responsabilidades y el estudio es una de ellas, de ahí el reto de los docentes de hacer atractivas las clases.

Se observa, en la misma figura 4, con respecto a la pregunta de si en clases se juega entre compañeros, las siguientes preferencias: muy frecuentemente lo hacen 4 (13%) alumnos, frecuentemente lo hacen 6 (20%); de vez en cuando 9 (30%) alumnos y los que nunca lo hacen son 11 (37%) alumnos.

El juego representa una de las herramientas más atrayentes y motivantes para el alumnado, que permiten un primer acercamiento entre personas aún desconocidas. Esta forma de práctica lúdica permite utilizarlos, precisamente por ese aspecto tan atrayente y motivador, aprovechándolos para formar o educar a los alumnos.

Trabajar y/o jugar en equipo fomenta la comunicación, facilita el cumplimiento de un objetivo común, incrementa la motivación y la creatividad, ayuda a desarrollar confianza. Se les preguntó si trabajan y juegan en grupo a lo que respondieron: muy frecuentemente 4 (13,3%), frecuentemente 3 (10%), de vez en cuando 15 (50%) y nunca 8 (26,7%). Siendo un alto porcentaje de los alumnos que no participan, ya sea en los trabajos o juegos en grupo, se debería analizar la causa, tal vez el docente no utiliza esta metodología o simplemente existe un desinterés de parte de los alumnos.

Siguiendo con la dimensión de la actitud, los encuestados al preguntárseles si se sientan siempre en mesas de grupo respondieron de la siguiente manera: 5 (16,7%) estudiantes lo hacen muy frecuentemente; 8 (26,6%) lo realizan frecuente; 5 (16,7%) de vez en cuando; y 12 (40%) fueron los que contestaron que nunca lo hacen.

Las mesas grupales son un espacio pensado para hacer trabajos en grupo y otras actividades formativas, de intercambio de experiencias y conocimientos, respondiendo así a las necesidades de los alumnos. Una participación negativa, como es en este ejemplo, se puede deber a múltiples factores: bajo nivel de competencias, ausencia de motivación o problemas personales. Por lo que

es importante identificar aquello en lo que se está fallando. Las actitudes son las formas de comportamiento recurrentes que tienen los individuos frente a determinadas circunstancias.

b) La dimensión conocimientos

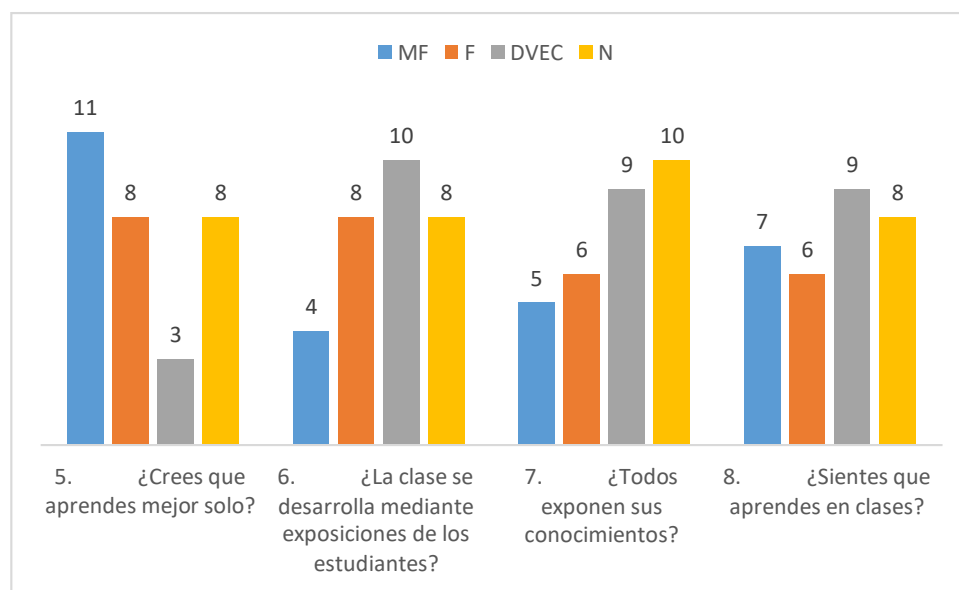


Figura 5. Escalas de la dimensión conocimientos

Fuente: Elaboración propia

Análisis:

El conocimiento es la acción y efecto de conocer, es decir, de adquirir información valiosa para comprender la realidad por medio de la razón, el entendimiento y la inteligencia. Se refiere, pues, a lo que resulta de un proceso de aprendizaje.

Hay una gran verdad, la vida en la escuela es para vivirla con los demás. En diversas ocasiones, los alumnos se aíslan o son aislados, se apartan o son apartados, se retraen o son confinados. El estar alejado de los compañeros favorece el miedo y la desconfianza e impide disfrutar del compañerismo, la amistad, dificulta y enlentece el aprendizaje. Lo que hace daño es el aislamiento, no el compartir. (Fernández-Rio, et al., 2018).

En la pregunta 5 de la figura 5 se ve un alto porcentaje de alumnos 37% que prefieren excluirse de los demás y estudiar muy frecuentemente solos y frecuentemente lo hacen un 26,7% lo que es una mayoría en relación al 26,7% de los estudiantes que nunca se aíslan para aprender. Las respuestas a la pregunta 6 de la figura 5 sobre si la clase se desarrolla mediante exposiciones de parte de los

estudiantes, estos fueron los resultados arrojados en la encuesta: 4 estudiantes (13,3%) dijeron que muy frecuentemente salen a exponer; 8 (26,7%) frecuentemente; 10 (33,3%) de vez en cuando; y 8 (26,7%) nunca lo hacen.

Continuando con la pregunta 7, la cual está relacionada con la anterior, de si todos los alumnos exponen sus conocimientos así se manifestaron: muy frecuentemente 5 (16,7%) lo hacen; frecuentemente 6 (20%) exponen; de vez en cuando son 9 (30%); y los que nunca exponen fueron 10 (33,3%). A la pregunta 8 ¿Sientes que aprendes en clases? Así contestaron: muy frecuentemente 7 (23,3%); frecuentemente 6 (20%); de vez en cuando 9 (30%); nunca 8 (26,7%).

Se puede apreciar por las respuestas, que no existe una gran participación de los alumnos de la Unidad Educativa Pangua, tan solo el 22,5% lo hace de manera óptima, mientras que el 54% nunca participa o lo hace de vez en cuando. Lo que denota una falta de inclusión en las actividades escolares.

Para los docentes el estar en una entidad pedagógica, no significa exclusivamente ser abiertos, sino también dejarse encontrar. Se tiene la tarea de enseñar con el ejemplo, que se está hecho para estar con los demás, porque esto enriquece mucho.

En la resolución del problema del aislamiento en la escuela hay que empezar desde abajo, si no se cree en la necesidad de la formación permanente, entonces, no sirve para ser profesor.

c) La dimensión práctica

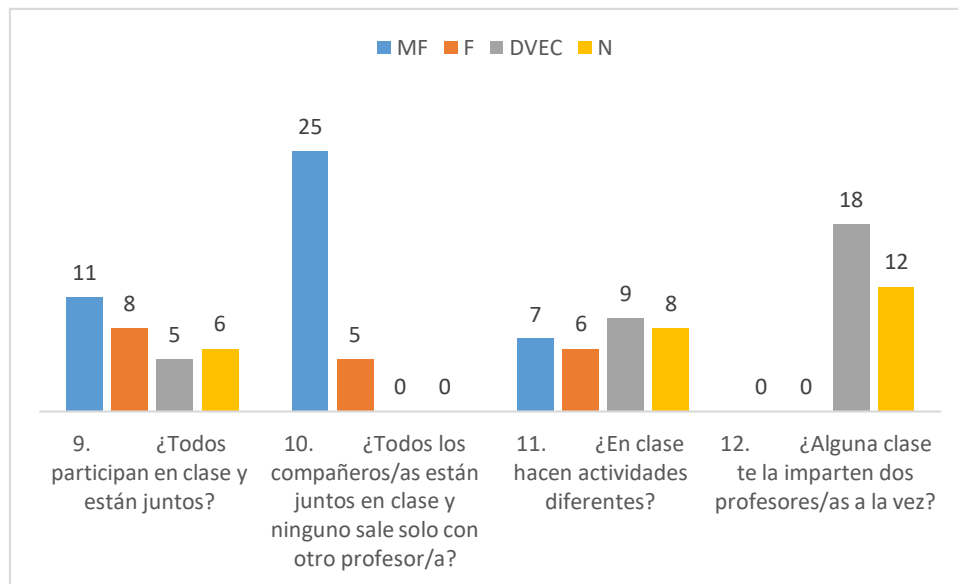


Figura 6. Escalas de la dimensión práctica

Fuente: Elaboración propia

Análisis:

Las dimensiones de la práctica docente se definen como los ámbitos que afectan el contexto del profesor (Galvagno, et al., 2018). Educadores y estudiantes son actores que participan en el proceso de aprendizaje. Donde los maestros son los responsables de ejecutar y de articular los métodos de enseñanza, de solución de problemas, generar los conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos y las alumnas que se encuentran en el aula, de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia lo dispone.

Obsérvese que los alumnos en la pregunta 9 los que dicen participar muy frecuentemente, son el 36,7%, pero en la pregunta 11 disminuye esa participación al 23,3%, debido a que no tienen regularmente actividades diferentes, es decir se las realiza de forma monótona. En relación de los que frecuentemente participan que no hay mucha variación, del 26,7% y el 20%. Esto se percibe también en los alumnos que a veces participan o que nunca lo hacen, mientras menor variedad haya, menor será la participación.

Es interesante anotar la predisposición de los estudiantes de no salir nunca (100%) con los profesores, como se observa en la respuesta 10 de la figura 6, mientras que entre ellos si permanecen juntos (83,3%). Otro aspecto interesante de analizar es que las clases las da un solo profesor en esta unidad educativa, como es tradicional hacerlo en todo el país, siendo el 60% y

40% entre a veces y nunca respectivamente. Para Jaume Trillas, profesor del Principado de Asturias, el modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional no cumple con las exigencias actuales y propone un modelo dual, en el que sean dos docentes los que trabajen juntos con una sola clase. Actualmente el maestro se encuentra solo ante estudiantes que esperan con ansia que alguien les enseñe. Si durante las clases surgen problemas, dudas o conflictos, el maestro debe afrontarlos solo; si quiere organizar algo nuevo, algo innovador, para lo cual necesita la ayuda de alguien, no podrá. El análisis de esta dimensión se resalta en la exhortación sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas. Por otro lado, es importante meditar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones.

d) La dimensión contexto escolar

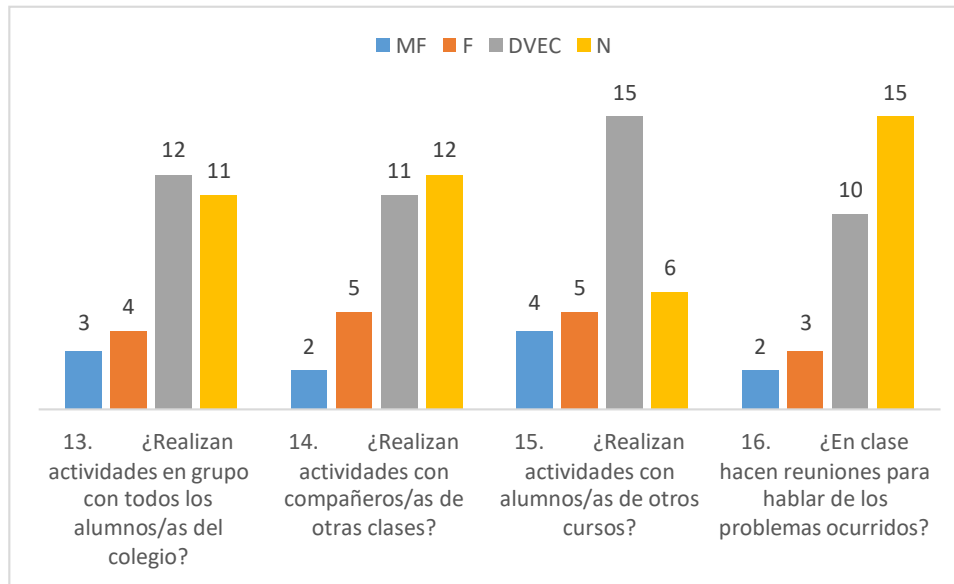


Figura 7. Escalas de la dimensión contexto escolar

Fuente: Elaboración propia

Análisis:

El contexto escolar o entorno escolar, es lo que rodea a la escuela, se refiere a todos los factores, tanto interno como externo, inherentes a la institución educativa, modelo de enseñanza, profesores, relación con los estudiantes, ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, relación con otras instituciones, etc. Hace referencia al modo en el que la escuela (el director, los docentes)

conoce y comprende las condiciones, necesidades y peticiones de la comunidad de la que es parte; así como a la forma en la que se integra y participa de las actividades de la colectividad. (García, et al., 2021).

Las dinámicas de grupos son actividades en las cuales los estudiantes se involucran en ellas para consolidar sus relaciones. Estas actividades deberían ser inclusivas, tendrían que relacionarse con la comunidad, con la convivencia y con la cooperación entre los participantes.

Examinando la figura 7 se observa que las tres primeras preguntas son concernientes a la relación existente entre condiscípulos de la Unidad Educativa Pangua, y de acuerdo a lo expresado por los alumnos encuestados se concluye que las actividades en conjunto se las realiza mayormente, 42,2% de vez en cuando y nunca el 32,2%, frente a un 25,6% que lo hace muy frecuentemente o frecuentemente. Lo que dificultaría la inclusión entre compañeros.

Con respecto a la pregunta 4 de si en clases hacen reuniones para hablar de los problemas ocurridos, se mantiene la misma tendencia, 2 estudiantes dijeron que lo hacen muy frecuentemente esto es el 6,7%; 3 estudiantes contestaron que frecuentemente, o sea, el 10%; de vez en cuando fueron 10 estudiantes lo que es el 33,3% y 15 estudiantes, o sea el 50%, se pronunciaron que nunca hablan sobre problemas ocurridos.

Al analizar el contexto escolar, familiar y sociocultural en el aprendizaje, de la Unidad Educativa Pangua, uno de los indicadores sobre una buena participación en clases y con el entorno del alumno, son sin duda las relaciones con el profesor. El docente es quien tiene la tarea de conducir el esfuerzo del estudiante y dar indicaciones sobre el correcto entendimiento de los contenidos, por lo tanto, su influencia es relevante durante todo el proceso educacional. De esta forma, relaciones participativas, animadas, buscando el involucramiento del alumnado suelen favorecer una mejor comprensión de la cooperación que debe existir y con esto evitar discriminaciones y aislamientos.

e) La dimensión contexto social

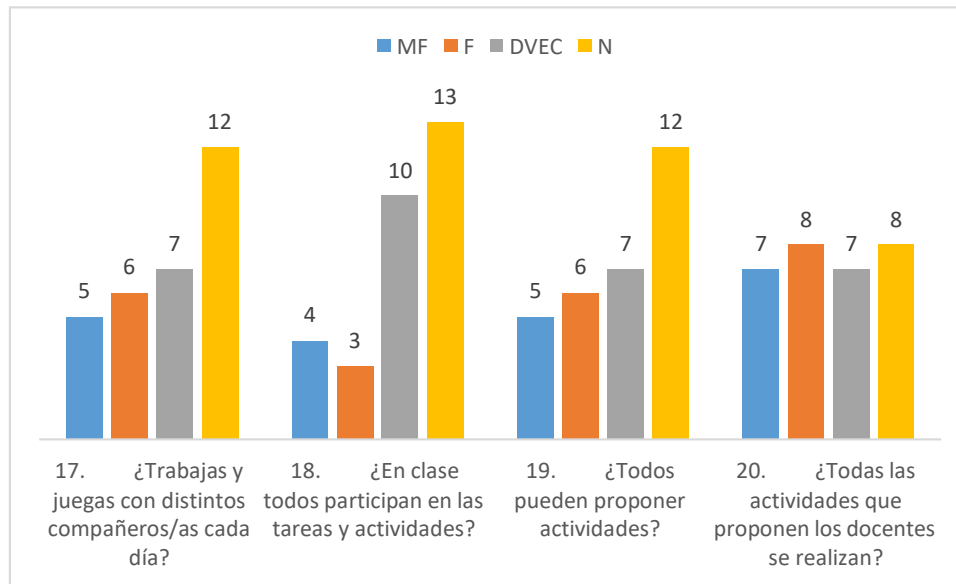


Figura 8. Escalas de la dimensión del contexto social

Fuente: Elaboración propia

Análisis:

Las personalidades o temperamentos, es decir la forma de ser, son diferentes en todos los seres humanos. La personalidad se puede entender como el conjunto de sentimientos, pensamientos y emociones que se encuentran ligados al comportamiento y con las que interpretamos la realidad, las cuales persisten a través del tiempo y que diferencian a una persona de todas las demás. (García y López, 2021).

El contexto social vendría a ser el conjunto de circunstancias que encuadran una situación que afecta a uno o más individuos. El mismo hecho puede ocurrir en un entorno u otro y su análisis y evaluación cambiarán dependiendo de lo que sea.

Siguiendo la misma metodología, vemos en la figura 8 que existe un alto individualismo al momento de ejecutar cualquier actividad, ya sea juego o tarea, llegando al 41,1% de nunca participar y el 26,6% de hacerlo de vez en cuando, lo que es preocupante desde el punto de vista de inclusión. Al respecto de la pregunta 20, tiene que ver más con la responsabilidad de cada uno en cumplir la tarea asignada, siendo que un 23,3% lo hace muy frecuentemente; el 26,7% lo hace frecuentemente; el 23,3% lo realiza de vez en cuando; y el 26,7% nunca hace las actividades que propone el docente.

Los alumnos en general están centrados en sí mismos, en su propia percepción, en su subjetividad y esto podría obstaculizar la inter relación con los demás, por lo que el proyecto metodológico a ser aplicado debe tener en cuenta esta realidad, al igual que el docente en el momento de su trabajo con los estudiantes.

- **Segundo test a los estudiantes**

A continuación, se presentan los resultados del segundo test aplicado a los estudiantes:

a) La dimensión actitudes

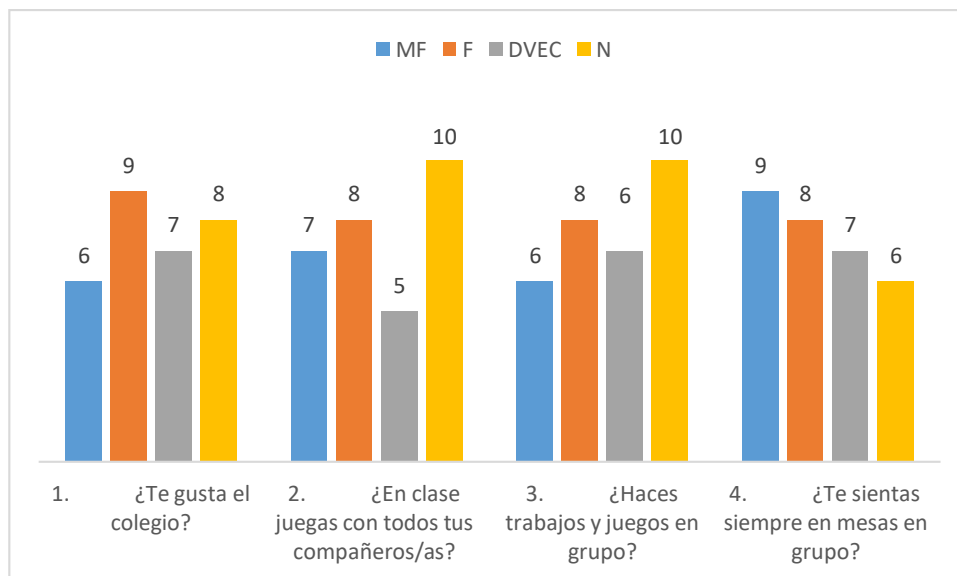


Figura 9. Escalas de la dimensión actitudes

Fuente: Elaboración propia

Análisis:

Los datos recopilados en el segundo test pretenden conocer que sucedió luego de la aplicación de la estrategia, a lo cual se conoció que 6 estudiantes que representan el 20% demostraron que muy frecuentemente tienen un gusto por el colegio. De forma idéntica 9 estudiantes, es decir, el 30% comparten esta opinión al señalar que “frecuentemente” gustan del colegio. Desde otra perspectiva, desde la alternativa “de vez en cuando” 7 estudiantes que representan el 23,33% piensan indiferentemente. En la opción de “nunca”, 8 estudiantes que alcanzan el 26,67% fueron los que seleccionaron esta alternativa.

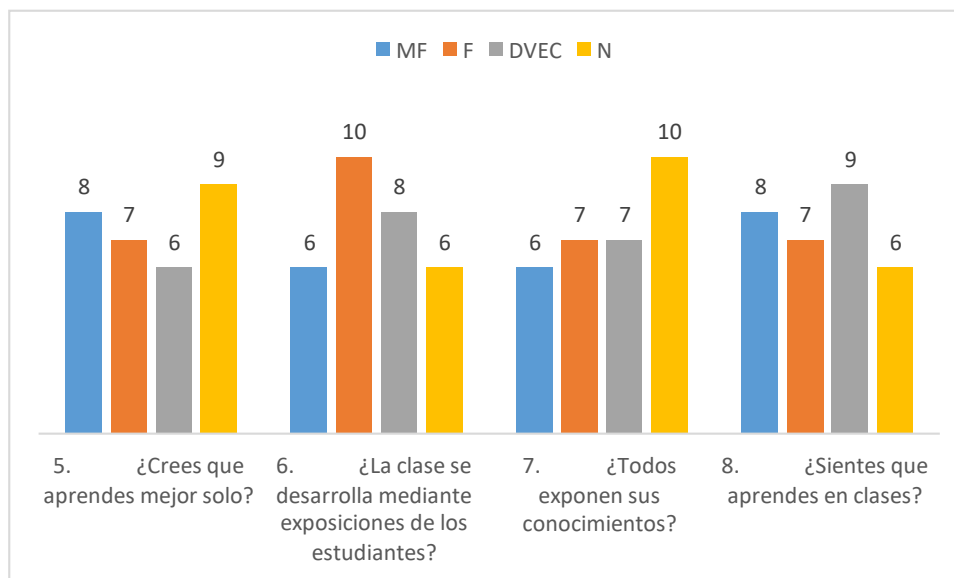
En lo que corresponde con conocer si durante clases los estudiantes juegan con todos sus compañeros/as, ellos comparten con sus compañeros respondieron que “muy frecuentemente” 7 de

los encuestados, es decir 23,33% tienen un gusto por el colegio. De forma idéntica 8 estudiantes, es decir, el 26,67% comparten esta opinión al señalar que “frecuentemente” juegan con sus compañeros. Desde otra perspectiva, desde la alternativa “de vez en cuando” 5 estudiantes que representan el 16,67% piensan indiferentemente. En la opción de “nunca”, 10 estudiantes que alcanzan el 33,33% fueron los que seleccionaron esta alternativa.

El trabajar y jugar en grupo es una técnica que algunos docentes usan; al respecto 7 de los encuestados, es decir 23,33% “muy frecuentemente” prefieren trabajar y jugar. De forma idéntica 8 estudiantes, es decir, el 26,67% comparten esta opinión al señalar que “frecuentemente” realizan las mismas actividades. Desde otra perspectiva, en la alternativa “de vez en cuando” 5 estudiantes que representan el 16,67% piensan indistintamente. En la opción de “nunca”, 10 estudiantes que alcanzan el 33,33% fueron los que seleccionaron esta opción.

Aunque parezca el estudiar mediante mesas en grupo es una forma de fortalecer las debilidades y apoyar a los demás; al respecto 9 de los encuestados, es decir 30,00% “muy frecuentemente” prefieren trabajar y jugar. De forma idéntica 8 estudiantes, es decir, el 26,67% comparten esta opinión al señalar que “frecuentemente” realizan las mismas actividades. Desde otra perspectiva, en la alternativa “de vez en cuando” 7 estudiantes que representan el 23,33% piensan indistintamente. En la opción de “nunca”, 6 estudiantes que alcanzan el 20,00% fueron los que seleccionaron esta opción. Estas respuestas fueron recopiladas de manera abierta, en los 30 estudiantes que son parte de la muestra poblacional escogida.

b) La dimensión conocimientos



- **Figura 10. Escalas de la dimensión conocimientos**

Fuente: Elaboración propia

Análisis:

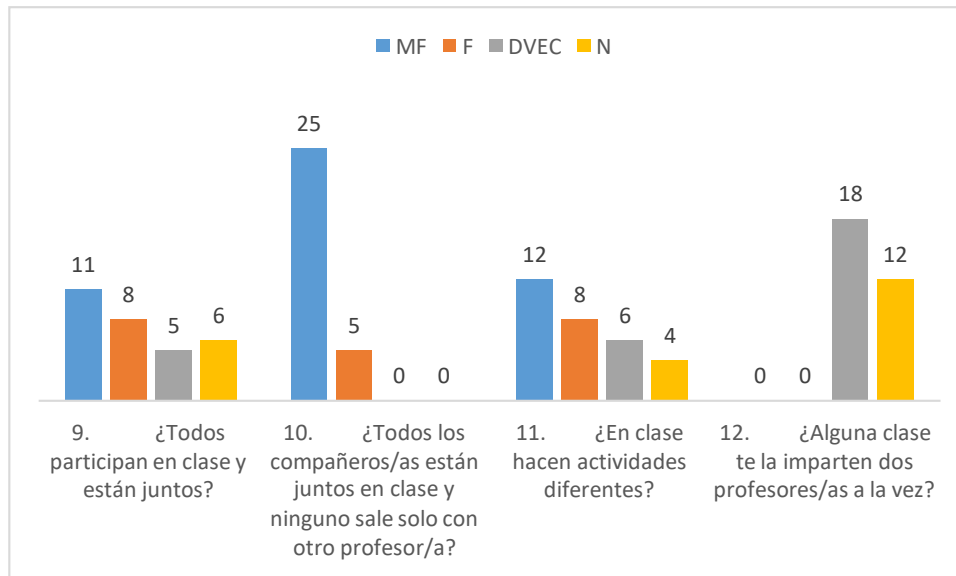
Con el ánimo de sintetizar la información recopilada en los próximos análisis se tomarán los valores más altos y la diferencia según los más bajos. Los datos recopilados en el segundo test pretenden conocer que sucedió luego de la aplicación de la estrategia, a lo cual se conoció que 8 estudiantes que representan el 26,67% demostraron que “muy frecuentemente” creen que aprenden mejor solo. En la opción de “nunca”, de forma idéntica 9 estudiantes que alcanzan el 33,33% fueron los que seleccionaron esta alternativa.

En relación a lo acontecido se conoció que 6 estudiantes que representan el 20% demostraron que “muy frecuentemente” creen que aprenden mejor solo. En la opción de “nunca”, de forma idéntica 6 estudiantes que alcanzan el 20,00% fueron los que seleccionaron esta alternativa.

En lo que corresponde con conocer si durante clases se desarrolla mediante exposiciones de los estudiantes, ellos respondieron que “muy frecuentemente” 6 de los encuestados, es decir, el 20,00% utilizan la exposición como estrategia para participar en clase. En la opción de “nunca”, 10 estudiantes que alcanzan el 33,33% discrepan totalmente con el resto de los encuestados.

El conocer si todos aprenden en clases permite relacionar las calificaciones con el rendimiento académico; al respecto 8 de los encuestados, es decir 26,67% señalaron que “muy frecuentemente” sienten que aprenden en clases. En la opción de “nunca”, 6 estudiantes que alcanzan el 20,00% fueron los que seleccionaron esta opción, discrepando con el resto.

c) La dimensión práctica



• **Figura 11. Escalas de la dimensión práctica**

Fuente: Elaboración propia

Análisis:

Los datos recopilados permitieron conocer que luego de la aplicación de la estrategia, 11 estudiantes que representan el 36,67% demostraron que “muy frecuentemente” todos participan en clase y están juntos. En la opción de “nunca”, 6 estudiantes que alcanzan el 20,00% discrepan con lo expuesto por el resto de los encuestados.

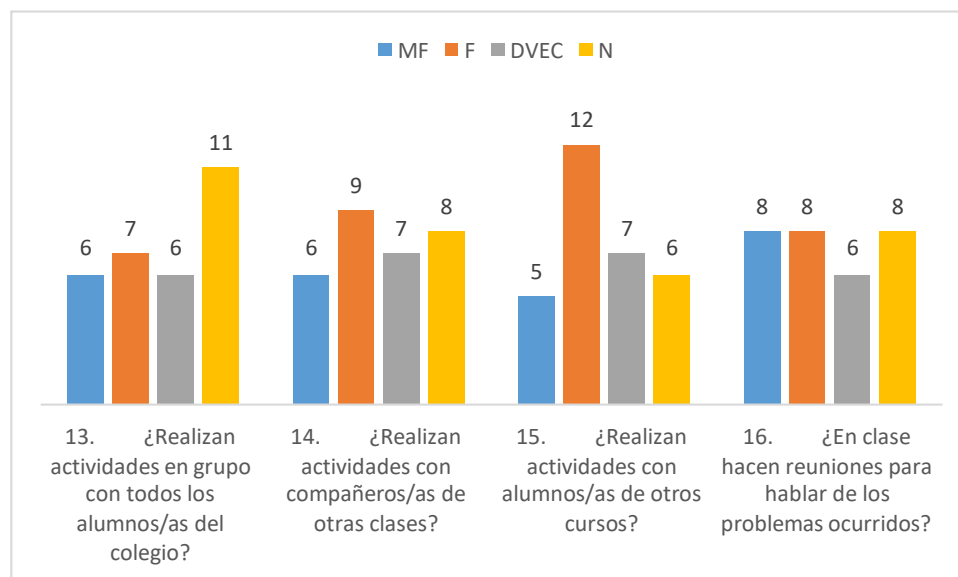
En relación a lo acontecido se conoció que 25 estudiantes que representan el 83,33% demostraron que “muy frecuentemente” creen que todos los compañeros/as están juntos en clase y ninguno sale solo con otro profesor/a. En la opción de “frecuentemente”, de forma idéntica 5 estudiantes que alcanzan el 16,67% concuerdan con los primeros encuestados.

En lo que corresponde con conocer si durante clases se desarrollan diferentes actividades de los estudiantes que participaron de la encuesta, ellos respondieron que “muy frecuentemente” 12 de los encuestados, es decir, el 40,00% indicaron que en clase hacen actividades diferentes. En la opción de “nunca”, 4 estudiantes que alcanzan el 13,33% discrepan totalmente con el resto de los encuestados.

¿Alguna clase te la imparten dos profesores/as a la vez?

El conocer si la clase es impartida por más de un profesor/a, a la vez es importante; al respecto 18 de los encuestados, es decir 26,67% señalaron que “de vez en cuando” en la clase intervienen más de un profesor. En la opción de “nunca”, 12 estudiantes que alcanzan el 40,00% fueron los que seleccionaron esta opción, discrepando con el resto.

d) La dimensión contexto escolar



• **Figura 12. Escalas de la dimensión contexto escolar**

Fuente: Elaboración propia

Análisis:

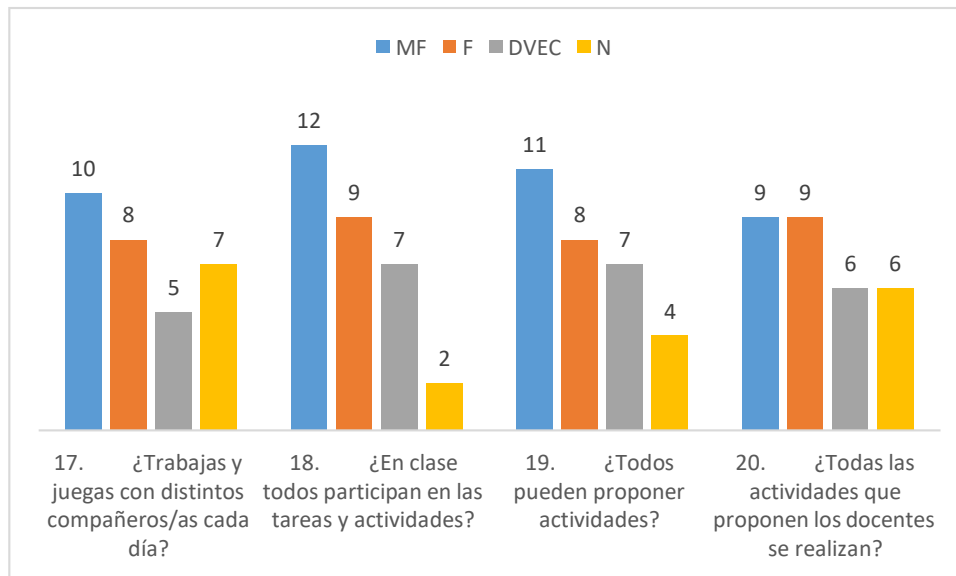
De la información recopilada se conoció que 6 estudiantes que representan el 20,00% demostraron que “muy frecuentemente” realizan actividades en grupo con todos los alumnos/as del colegio. En la opción de “nunca”, de forma idéntica 11 estudiantes que alcanzan el 36,67% fueron los que seleccionaron esta alternativa, no estando de acuerdo con el resto.

En relación a lo acontecido se conoció que 6 estudiantes que representan el 20% demostraron que “muy frecuentemente” realizan actividades con compañeros/as de otras clases. En la opción de “nunca”, de forma idéntica 8 estudiantes que alcanzan el 26,67% fueron los que seleccionaron esta alternativa.

En lo que corresponde con conocer si durante clases realizan actividades con alumnos/as de otros cursos, ellos respondieron que “muy frecuentemente” 5 de los encuestados, es decir, el 16,67% si realizan dichas actividades. En la opción de “nunca”, 6 estudiantes que alcanzan el 20,00% discrepan totalmente con el resto de los encuestados.

El conocer si en clase hacen reuniones para hablar de los problemas ocurridos es una temática relevante; al respecto 8 de los encuestados, es decir 26,67% señalaron que “muy frecuentemente” en clase hacen reuniones para hablar de los problemas. En la opción de “nunca”, 8 estudiantes que alcanzan el 26,67% fueron los que seleccionaron esta opción, discrepando con el resto.

e) La dimensión contexto social



• **Figura 13. Escalas de la dimensión del contexto social**

Fuente: Elaboración propia

Análisis:

De la información recopilada se conoció que 10 estudiantes que representan el 33,33% demostraron que “muy frecuentemente” trabajan y juegan con distintos compañeros/as cada día. En la opción de “nunca”, de forma idéntica 7 estudiantes que alcanzan el 23,33% fueron los que seleccionaron esta alternativa, no estando de acuerdo con el resto.

En relación a lo acontecido se conoció que 12 estudiantes que representan el 40% demostraron que “muy frecuentemente” realizan actividades con compañeros/as de otras clases. En la opción de “nunca”, de forma idéntica 2 estudiantes que alcanzan el 6,67% fueron los que seleccionaron esta alternativa.

En lo que corresponde con conocer si todos los estudiantes pueden proponer actividades, ellos respondieron que “muy frecuentemente” 11 de los encuestados, es decir, el 36,67% si proponen

dichas actividades. En la opción de “nunca”, 4 estudiantes que alcanzan el 13,33% discrepan totalmente con el resto de los encuestados.

El conocer si todas las actividades que proponen los docentes se realizan

es una temática relevante; al respecto 9 de los encuestados, es decir 30,00% señalaron que “muy frecuentemente” en clase todas las actividades que proponen los docentes se realizan. En la opción de “nunca”, 6 estudiantes que alcanzan el 20,00% fueron los que seleccionaron esta opción, discrepando con el resto.

DISCUSIÓN

a) La dimensión actitudes

Al aplicarse la práctica de los juegos cooperativos, con una diferencia de cuatro semanas respecto al anterior cuestionario, y luego de la ejecución de los mismos, se puede apreciar que los valores favorecen la inclusividad.

En relación al pre-test hubo un incremento del 10% en los alumnos que muy frecuentemente les gusta el colegio, es decir se duplico; y a los que frecuentemente les gusta el colegio hubo un aumento del 13,3%; lo que se ve reflejado en la disminución del 13,3% de quienes nunca les gusta el colegio.

Lo mismo se puede evaluar en las otras preguntas con respecto a la dimensión de las actitudes, hay una clara mejoría en relación a la inclusión en las actividades siendo el incremento del 11,1% de los que muy frecuentemente juegan o hacen trabajos en grupo y una disminución de los que nunca lo hacen del 7,8%; así mismo hubo una migración de los que de vez en cuando participan del 10% a participar, ya sea frecuentemente o muy frecuentemente.

Según Martínez y Valenzuela, (2019) el juego representa una de las herramientas más atrayentes y motivantes para el alumnado, que permiten un primer acercamiento entre personas aún desconocidas. Esta forma de práctica lúdica permite utilizarlos, precisamente por ese aspecto tan atrayente y motivador, aprovechándolos para formar o educar a los alumnos.

b) La dimensión conocimientos

En los resultados de esta encuesta se aprecia que hubo una disminución de los estudiantes que muy frecuentemente dicen que aprenden mejor solos del 10% en relación al test inicial; lo mismo aconteció con los que frecuentemente aprenden solos, siendo su disminución del 3,3%. Lo contrario se dio con los que dicen que a veces es mejor aprender solos que se duplicó pasando del 10% al

20%. Y los que nunca aprenden solos, es decir prefieren hacerlo en grupo paso del 26,7% al 30% lo que significaría que hubo un estudiante que se integró al grupo, lo que representa el 3,3%.

A pesar de que algunos alumnos por su temperamento prefieran estar solos, esto no significa que los hábitos y el aprendizaje no influyan de alguna manera en su comportamiento. Según García y López, (2021) lo que habría de evitar es que quienes elijan aprender solos no lo hagan por algún tipo de discriminación o bullying.

En relación a las preguntas 6 y 7 de la figura 10 sobre la exposición o participación de los conocimientos por parte de los estudiantes en clases con respecto al pre-test, se observa que hubo un crecimiento del 5,0% y de los que frecuentemente lo hacen el crecimiento fue del 4,95%; lo que terminó favoreciendo a que los que nunca exponen se reduzca un 3,3%.

c) La dimensión práctica

En el análisis de la figura 11 se nota un cambio significativo cuando se desarrolla prácticas inclusivas, como los juegos cooperativos realizados para efecto de esta prueba, ya que 12 fueron los estudiantes que respondieron que muy frecuentemente hacen actividades diferentes en clase, en comparación con los 7 del primer test, lo que representa un 16,7% de incremento. Igual se aumentó los que respondieron frecuentemente de 6 a 8 estudiantes lo que significa el 6,7%. Por ende, disminuyó los alumnos que contestaron que de vez en cuando o nunca hacen actividades diferentes en un 23,4%.

Con respecto a las preguntas 9, 10 y 11 los datos fueron los mismos, no cambiaron. El análisis de esta dimensión se resalta en la exhortación sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas. Por otro lado, es importante meditar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones.

d) La dimensión contexto escolar

Todo estudiante tiene derecho a un ambiente escolar seguro y pacífico que promueva la enseñanza. Todos los educandos deben sentirse respetados, incluidos, cuidados, exitosos. Tanto los docentes, como todo el personal administrativo, los padres, los estudiantes y los miembros de la comunidad deben trabajar juntos para crear este tipo de ambiente escolar.

Analizando el cuadro de la figura 12 con respecto al cuadro de la figura 7 (pre-test) se observa que, con la aplicación de los juegos cooperativos, el alumnado se inclina a participar más en las actividades que se propone desde la docencia de educación física, tanto es así que los estudiantes que muy frecuentemente participan aumentó en un 11,7% y los que frecuentemente lo hacen en un

15,8%. Cabe resaltar que la mayoría de este aumento se debió a que los estudiantes que de vez en cuando participan (22) optaron por tomar parte más activamente.

El ambiente inclusivo, es un proceso que considera las necesidades de cada alumno, dándole importancia también, a los actores educativos que son influyentes en el aprendizaje de los alumnos. Se caracteriza por favorecer las interacciones en el aula y la inclusión de todos sus miembros. Existen diversas estrategias o metodologías para lograr ambientes inclusivos de aprendizaje, como auspiciar conflictos cognitivos. (Martínez y Valenzuela, 2019).

e) La dimensión contexto social

La escuela/colegio inclusivo significa que todos los discentes de una comunidad estudien juntos en un mismo entorno, independientemente de sus singularidades personales, socio-económicas o culturales.

Con las respuestas dadas al cuestionario de la figura 13, se demuestra que el implementar una actividad lúdica, como son los juegos cooperativos, se incrementa significativamente la participación de los estudiantes. Obsérvese que mientras en el test inicial a las preguntas 17, 18 y 19 de si muy frecuentemente participan en juegos u otra actividad dentro de sus aulas la respuesta fue del 15,5% mientras que, en el segundo test, es decir después de los juegos, la respuesta fue del 36,7%; y la declaración de los que nunca participan, fue del 41,1% en el pre-test en comparación con el 14,4% del pre-test.

Cabe aclarar también que con respecto a la pregunta 20 de si todas las actividades que proponen los docentes se realizan, no hubo mayor variación, aunque también la respuesta de que muy frecuentemente cumplen fue de un aumento del 7%; de los que frecuentemente cumplen aumentó el 3%; mientras que los que de vez en cuando cumplen disminuyó en un 3% y los que nunca cumplen se redujo en un 7%.

Según Martínez, et al. (2021) buscar el nexo de unión del entorno escolar con la inclusión de todos sus participantes bien podría ser una estrategia el hacer que los jóvenes propongan actividades educativas/sociales para hacer en el aula, pues es una excelente manera de promover la inclusión, ya que se estará dando la oportunidad que cada quién se destaque y se dé a conocer.

• **CONCLUSIONES**

Los diferentes tipos de juegos cooperativos son una estupenda alternativa para reforzar las relaciones sociales y la vez, una forma ideal de entretenimiento. Además, durante el proceso, los estudiantes demostraron mejoría en habilidades que serán de mucha utilidad en el futuro. Ahora

con la aplicación de los juegos propuestos queda en manos de las autoridades de la unidad educativa, reforzar las estrategias de manera que docentes y estudiantes compartan estas actividades.

La utilización de los juegos cooperativos es una buena opción tanto para fomentar la diversión, como para potenciar el espíritu competitivo y la motivación. El desarrollo del presente trabajo investigativo alcanzo el objetivo de determinar el aporte de los juegos cooperativos como medio de inclusión en la clase de educación física.

El trabajo concluye señalando que los juegos cooperativos, crean condiciones en los estudiantes para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes inclusivas sobre todo la solidaridad entre compañeros; creando un nivel de aceptación e integración conformando responsabilidades creando nuevas ideas dentro de las clases de educación física.

Referencias

1. Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
2. Benítez, G. y Gutiérrez, A. (2018). Influencia del uso de la Tecnología celular en los niños y niñas de los grados 4° y 5 ° del Colegio Ana María Janer en el Municipio de Bello-Antioquia en el año 2018. Bello Antioquia. Recuperado: 2018, <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/6270/10.%20INFLUENCIA%20DEL%20USO%20DE%20LA%20TECNOLOGIA%20CELULAR%20EN%20ESTUDIANTES%20DE%20COLEGIO.pdf?sequence=1>
3. Braca, F. (2017). Prácticas de convivencia, analizadas desde el conocimiento y apropiación del manual de convivencia. Universidad pontificia bolivariana. Colombia. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3766/PR%C3%81CTICAS_DE_CONV_ANALIZADAS_DESDE_EL_MANUAL_DE_CONVIV%20%28003%29.pdf?sequence=1
4. Calvar, C., Bastarrica, O., López, A., Gamito, R., & Serna, J. (2021). Juegos cooperativos para la inclusión. Tándem: Didáctica de la educación física. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/211361>

5. Cerchiaro-Ceballos, E., Barras-Rodríguez, R., & Vargas-Romero, H. (2019). Juegos cooperativos y razonamiento prosocial en niños: efectos de un programa de intervención. *Duazary*, 16(3), 40-53. <https://www.redalyc.org/journal/5121/512164590004/512164590004.pdf>
6. Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2019). *Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.
7. Fernández, D., y González-Mesa, C. (2018). Educación Física y Aprendizaje Cooperativo: una experiencia práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 10. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/48741/Educacion.pdf?sequence=1>
8. Fernández-Rio, J., Alcalá, D., y Perez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), ág-57. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/695>
9. Galvagno, L., Periale, M., y Elgier, A. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 77-86. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/290>
10. García, L., y López, R. (2021). Convivir en la escuela: Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. Recuperado 15, 03,2019, https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0718-69242019000100009
11. García, S., Sánchez, P., y Ferriz, A. (2021). Metodologías cooperativas versus competitivas: efectos sobre la motivación en alumnado de EF. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/108323>
12. Graham, L., Berman, J., y Bellert, A. (2015). *Aprendizaje Sostenible*. <https://wouzi.com/document/graham-berman-bellert-2015-aprendizaje-sostenible-pdf>

13. Jaramillo, H., Hernández, A., Fajardo, D., & Torres, F. (2021). La Incidencia de los Juegos Cooperativos en el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13747>
14. LOEI. (2011). Ley de Educación Intercultural. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf
15. López, C. (2017). La educación y la tecnología. Revista Semana: <https://www.semana.com/educacion/articulo/uso-de-la-tecnologia-en-la-educacion/539903>
16. Martínez, F., y Valenzuela, A. (2019). Vivencia emocional del alumnado universitario en educación física: revisión sistemática. Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte, 14(2), 91-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7361755>
17. Martínez, S., Blanco, P., y Valero, A. (2021). Metodologías cooperativas versus competitivas: efectos sobre la motivación en alumnado de EF. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (39), 65-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586578>
18. Milicic, N. (2021). Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar. Santiago: LOM Ediciones. Disponible en: <http://es.scribd.com>.
19. Ministerio de Educación. (2019). Educación Inclusiva., de <https://educacion.gob.ec/escuelas-inclusivas/>
20. Montánchez, L. (2014). Tesis doctoral las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas (ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. departament de didáctica i organització escolar. <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/43/123>
21. Muros, F. (2021). El control coalicional en el marco de la teoría de juegos cooperativos. Revista Iberoamericana de Automática e Informática Industrial, 18(2), 97-112. <https://riunet.upv.es/handle/10251/165198>

22. Navarro-Patón, R., Cons-Ferreiro, M., y Eirín Nemiña, R. (2018). Efecto de una unidad didáctica basada en juegos competitivos en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en alumnado de Educación Primaria. *Sportis*, 4(1), 111-125. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/22804>
23. Patón, R., Ferreira, B., & García, J. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 14-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736342>
24. Quevedo, R., Pazmiño, M., y San Andrés, E. (2020) La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente ejecutada en Portoviejo-Ecuador. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1213>
25. Rodríguez, J., Bohórquez, Y. y Buitrago, F. (2018). Los medios de comunicación y la convivencia escolar, desde un estudio de representaciones sociales. Universidad de la sabana. Recuperado: 2018, <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33441/TESIS%20convivencia%20escolar%20y%20medios%20de%20comunicacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y&royave>
26. Sáez, U., Lavega, P., March, J., & Serna, J. (2018). Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 2018, vol. 17, núm. 5, p. 1-13. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/65834>
27. Sievers, U. (2017). *Creative Teaching, Sustainable Learning: A Holistic Approach to Foreign Language Teaching and Learning*. Boda – Books on Demand.
28. UNESCO. (2015). Las TIC en la Educación. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>

© 2022 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).